

Euclides Manuel Lopes Furtado

# Auditoria interna como factor de promoção da qualidade do serviço educativo – sua aplicação no controlo dos sumários na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

**Universidade Jean Piaget de Cabo Verde**

Campus Universitário da Cidade da Praia  
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande  
Cidade da Praia, Santiago  
Cabo Verde

2.2.09



Euclides Manuel Lopes Furtado

Auditoria interna como factor de promoção da qualidade  
do serviço educativo – sua aplicação no controlo dos  
sumários na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Euclides Manuel Lopes Furtado, autor da monografia intitulada *Auditoria interna como factor de promoção da qualidade do serviço educativo – sua aplicação no controlo dos sumários na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde*, declaro que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do meu trabalho pessoal, individual e original.

Cidade da Praia aos 16 de Agosto de 2006  
Euclides Manuel Lopes Furtado

À memória das minhas avós, que sempre manifestaram orgulho pelo estudo dos seus netos, nos fazendo ver que a educação seria o caminho para uma vida melhor.

Memória Monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências de Educação e *Praxis* Educativas.

## Sumário

Este trabalho aborda a auditoria como um meio para a promoção da qualidade de ensino praticado na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, tendo como referências os resultados das análises efectuadas aos sumários. De referir que, para esse efeito, tivemos que partir de extracto amostral de 25% dos 16 cursos de graduação que vêm sendo ministrados, procurando fazer jus à metodologia inicialmente escolhida que, para além da pesquisa bibliográfica, inclui, igualmente, o tratamento estatístico dos dados recolhidos. No tocante à recolha, ao tratamento e à análise dos dados, recorreremos a duas abordagens, isto é, a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Na verdade, a abordagem quantitativa aparece já no momento do extracto da amostra; todavia, passa a estar mais evidenciada depois de termos elaborado grelhas que, com efeito, nos permitiram recolher e, conseqüentemente, fazer o tratamento dos dados relacionados com o cumprimento da carga horária e dos itens apontados nos programas pelo docente de cada disciplina, bem como no que toca ao cumprimento das exigências formais exigidas pela UniPiaget, com auxílio dos programas *Excel* e *SPSS versão 11.0 for Windows*.

## Abstract

This work looks at auditing (inspection) as a means for the promotion of quality teaching practiced at the Jean Piaget University of Cape Verde, having as references the results of the analyses made to the summaries. In reference to that effect, we had to start from the extract of the 25% of the 16 degree courses administered trying to do justice to the initial methodology chosen, apart from the bibliographical research, it also includes the statistical treatment of the collected data. With regards the treatment and analyses of the data, we took two approaches, the quantitative and the qualitative approaches. Actually, the quantitative approach already appears in the moment of the extract of the sample; though, it starts to be more evidenced after the elaborated terms that, with effect, these allowed us to get information and, consequently, to do the treatment of the data related with the execution of the workload and of the pointed items in the programs for the teacher of each discipline, as well as the execution of the formal demands made by UniPiaget, with the help of *Excel* and *SPSS version 11.0 for Windows* programs.

# Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela saúde que me ofereceu ao longo de todo esse tempo que eu precisava (preciso), realmente, de muita concentração e vontade em avançar face a um dos grandes sonhos que me tem acompanhado desde a minha infância.

Agradeço, igualmente, a minhas avós e tias, em especial a minha Tia Bernardete, que sempre acreditaram nas minhas potencialidade e me apoiaram a todos os níveis durante todos estes anos nesta caminhada.

Ao meu Orientador Dr. Bartolomeu Lopes Varela, Inspector Superior de Educação em Cabo Verde, pelo acompanhamento durante este trabalho, pela oportunidade que me ofereceu de com ele aprender um pouco do seu vasto conhecimento e sabedoria que comigo partilhou com humildade e humanismo a cada instante.

Ao meu Orientador de Estágio, Doutor João Basílio, Inspector Superior de Educação em Portugal, que sabiamente soube me guiar, quer presencialmente, quer à distância, na escolha do rumo certo e na escolha das estratégias mais eficazes face ao imperativo que se me colocava de realizar a parte empírica com objectividade, rigor e muita determinação.

Aos professores da UniPiaget, em geral e, em especial, a Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, que sempre se mostraram disponíveis em ouvir as minhas inquietações e sempre procuraram me apoiar com sugestões e incentivo para que continuasse nesta caminhada e a conclusão deste trabalho se tornasse possível.

À UniPiaget, pela vontade sempre manifesta em apoiar os seus estudantes aos vários níveis.

Enfim, os meus agradecimentos estendem-se, igualmente, a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

# Conteúdo

Introdução.....	13
1. Enquadramento.....	13
2. Objectivos do trabalho.....	15
2.1 Objectivos Gerais .....	15
2.1.1 Objectivos Específicos .....	15
3. Metodologia e procedimentos .....	15
4. A justificativa .....	18
5. A problemática .....	18
6. Estrutura do trabalho .....	20
Capítulo 1: Caracterização do Ensino Superior em Cabo Verde e as novas perspectivas .....	21
1.1 Enquadramento.....	21
1.2 Breve referência ao regime jurídico do Ensino Superior em cabo Verde .....	22
1.2.1 Criação e funcionamento das instituições do ensino superior.....	22
1.2.2 O controlo do ensino superior .....	27
Capítulo 2: Conceito, relevância e modalidades de auditoria nas instituições educativas.....	31
2.1 Enquadramento.....	31
2.2 Introdução à Auditoria.....	32
2.3 Da Auditoria (Externa) ao surgimento e evolução da Auditoria Interna.....	32
2.3.1 Uma breve reflexão .....	32
2.3.2 A auditoria interna .....	35
2.3.3 Análise comparativa entre o auditor externo e auditor interno .....	38
2.3.3.1 Pontos de contacto.....	38
2.3.3.2 Pontos de afastamento .....	40
2.4 Auditoria operacional VS auditoria de gestão .....	42
2.5 Auditoria pedagógica: conceito e relevância para os sistemas educativos.....	43
2.5.1 A relevância da auditoria pedagógica nas instituições (educativas).....	46
2.6 Outras modalidades de auditoria .....	50
2.7 Conceitos de instrumentos técnicos relacionados com a auditoria e/ou utilizados pelo auditor.....	52
2.8 Organização: conceito geral e a evolução histórica.....	57
2.8.1 O conceito geral da organização.....	57
2.8.2 Processo de evolução da organização.....	58
2.8.2.1 Era da industrialização clássica .....	59
2.8.2.2 Era da industrialização neoclássica .....	60
2.8.2.3 Era da informação.....	61
2.9 Relação entre controlo interno e a auditoria interna.....	64
2.9.1 Avaliação do controlo interno .....	64
Capítulo 3: Auditoria aos sumários na UniPiaget .....	66
3.1 Introdução.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.2 Condicionalismos encontrados .....	68
3.3 Resultados da análise desenvolvida.....	69
3.4 Dados recolhidos a partir da confrontação entre os programas das disciplinas e os respectivos sumários.....	72
3.4.1 Análise dos sumários para medir o grau do cumprimento dos programas.....	72
3.4.1.1 Resultados obtidos da análise do cumprimento da carga horária.....	73
3.4.1.2 Resultados obtidos da análise do cumprimento dos itens/conteúdos programáticos .....	74
3.4.1.3 Resultados obtidos da análise do cumprimento das exigências formais .....	77

3.4.2	Evidências constatados na análise dos programas.....	77
3.4.3	Evidências constatados na análise dos sumários .....	81
3.4.4	Apreciação global dos dados obtidos .....	82
Capítulo 4: Conclusões e recomendações .....		84
4.1	Conclusões.....	84
4.2	Algumas sugestões de melhoria .....	87
Anexo .....		92
A	Tabelas com as sínteses dos dados recolhidos .....	93
A.1	Síntese do cumprimento da carga horária, do conteúdo programático e dos aspectos formais.....	93
A.2	Sínteses da correspondência entre sumários e programas .....	94



## Tabelas

Tabela 1 - Adaptado de Almeida (2003:30) .....	41
Tabela 2 - Cursos e as respectivas disciplinas analisados .....	72
Tabela 3 - Síntese do cumprimento da carga horária .....	73
Tabela 4 - Síntese do cumprimento do conteúdo programático/itens .....	75
Tabela 5 - Resultados obtidos da análise do cumprimento das exigências nos programas.....	77
Tabela 6 - Síntese da análise dos programas com os itens/variáveis agrupados .....	80
Tabela 7 - Cursos e as respectivas disciplinas analisados .....	81
Tabela 8 - Ilustra o cumprimento das exigências nos sumários analisados.....	82

## Figuras

Figura 1 - Estruturação a nível macro das funções empresariais, adaptado de Gil (2000:19) .	37
Figura 2 - Adaptado de ENAP 2005.....	45
Figura 3 - Extraído de IX Fórum APCER .....	45
Figura 4 - A função controlo <i>in</i> Sá ( <i>s. d.</i> ) .....	63
Figura 5 - Grelha de correspondência dos sumários com os programas .....	69
Figura 6 - Grelha de análise das evidências nos programas .....	70
Figura 7 - Grelha de análise das evidências nos sumários .....	71

## Gráficos

Gráfico 1 - Síntese do cumprimento da carga horária e dos conteúdos programáticos .....	76
Gráfico 2 - Ilustração do cumprimento dos itens formais pelos cursos analisados .....	79

“Os padrões do passado tranquilo são inadequados para o presente tempestuoso. Como o nosso caso é novo, temos que pensar de maneira nova e agir de maneira renovada”.

**Abraham Lincoln**

# Introdução

---

## 1. Enquadramento

No quadro do funcionamento das instituições sociais surgem várias preocupações tendo em vista, por um lado, a melhoria ou dos produtos ou dos serviços que vêm prestando, ou ainda, ambas as dimensões e, por outro, a preocupação com a fiabilidade e a coerência de informação que colocam à disposição dos interessados. Na verdade, acredita-se que foi assim que surgiu a auditoria num dado contexto de desenvolvimento social, temporal e histórico, assumindo, por conseguinte, duas grandes funções: a de apoio à direcção e a de vigilância dos sistemas de controlo, segundo defendem Morais e Martins (1999:52-53).

A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, sendo uma instituição social com responsabilidades acrescidas, sobretudo, no que toca à educação, e consciente da importância do controlo da qualidade do seu desempenho com vista à prossecução das grandes metas traçadas, manifestou pela voz dos corpos directivos o interesse em que tal temática fosse objecto de estudo como uma das formas de contribuir para a implementação de um eficiente serviço de controlo interno na UniPiaget. Ou seja, de entre as iniciativas prioritárias, surge esta proposta de trabalho que tem como tema *Auditoria interna como factor de promoção da qualidade do serviço educativo – sua aplicação no controlo dos sumários na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde*.

Face a esta temática e de forma a ter um fio condutor, que irá acompanhar todo o processo de desenvolvimento e conclusão deste trabalho, formulámos a seguinte pergunta de partida: *O controlo interno dos programas e dos sumários dos cursos ministrados na UniPiaget – ano lectivo 2005/06 – Primeiro semestre obedeceu aos normativos vigentes?* –, à qual procuramos responder hipoteticamente nos seguintes termos:

*A falta de um sistema de controlo rigoroso dos programas e dos sumários pode ser uma das principais causas do défice de cumprimento dos programas, tendo, por conseguinte, reflexos na qualidade do ensino.*

É obvio que tanto a pergunta de partida como a resposta antecipada (hipótese) pertencem ao domínio empírico, ou seja, inserem-se na preocupação de pôr em prática a ruptura com o senso comum que, segundo Bachelard citado por Quivy e Campenhoudt (2003:26 – 28), consiste num dos três actos do procedimento científico: ruptura; construção e verificação. O mesmo autor sublinha, também que, estando um (ruptura), automaticamente, exige-se a presença dos outros dois (construção e verificação), ou seja, funcionam como um todo.

Contudo, estamos conscientes de que a qualidade dos cursos não se resume ao controlo formal do cumprimento dos programas e dos sumários, pois estes elementos são, na verdade, parte de um ciclo que se inicia com a feitura do programa e culmina com a avaliação da disciplina, ou seja, com a realização dos exames finais, cujos resultados se expressam nos relatórios semestrais e anuais elaborados pelos docentes, de acordo com os normativos vigentes na UniPiaget.

Aliás, Figueiredo (1998) ao abordar a qualidade de ensino, sublinha, por um lado, que, para a apreciação da qualidade dos serviços prestados por uma universidade não podemos, de maneira alguma, ter por base critérios vagos e subjectivos e, por outro, adverte que “(...) a qualidade de ensino tem que ser entendida como satisfazendo critérios bem definidos”.

Como podemos reparar, a forma de como Figueiredo define a qualidade de ensino não foge ao conceito da qualidade apresentado pela Fundação Nacional da Qualidade (2005:56)<sup>1</sup>, pois esta define-a como “(...) totalidade de características de uma entidade (actividade ou processo,

---

<sup>1</sup> Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1991, cujo objectivo é disseminar os Fundamentos da Excelência da Gestão.

produto), organização, ou uma combinação destes que lhe confere a capacidade de satisfazer às necessidades explícitas e implícitas dos clientes e demais partes interessadas”.

Se, por um lado, reconhecemos que, quer a perspectiva sistémica, quer a visão holística acima referidas, são aspectos cruciais para a análise da temática em questão, não podemos deixar de sublinhar que muitos desses aspectos não fazem parte do nosso objecto de estudo.

Nesta linha de raciocínio, isto é, com o intuito de operacionalizar aqueles procedimentos, ao longo deste trabalho, traçamos os objectivos que, de seguida, se apresentam.

## **2. Objectivos do trabalho**

### **2.1 Objectivos Gerais**

- ⇓ Identificar a conformidade/não conformidade entre o programa e os sumários dos cursos referidos;
- ⇓ verificar o cumprimento dos programas das diversas disciplinas.

#### **2.1.1 Objectivos Específicos**

- ✓ Cotejar passo a passo a sumariação e os conteúdos programáticos;
- ✓ apurar se existem itens que constam nos programas e não foram leccionados;
- ✓ observar se são apontados nos sumários, aula/aula, os elementos da bibliografia recomendada;
- ✓ verificar se os serviços competentes arquivam os sumários convenientemente.

Esses objectivos foram vistos como etapas a serem percorridas dentro de um determinado contexto, exigindo-nos, por conseguinte, a escolha de uma metodologia de trabalho adequada.

## **3. Metodologia e procedimentos**

Tratando-se de um trabalho de carácter científico, obviamente, se exige uma opção consciente e objectiva de um método que o possa qualificar como tal. Esta exigência tornou-se ainda

maior, pelo facto de ser algo realizado no âmbito da auditoria que, como se sabe, aposta, unicamente, na busca da verdade.

Importa frisar, no entanto, que o que se pretende com os resultados obtidos com a realização deste trabalho não é procurar confirmar a hipótese que foi traçada e, assim sendo, optamos por recorrer ao método hipotético-dedutivo, tendo em conta que segundo Gil (1999:30-31), “(...) enquanto no método dedutivo procura-se a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la.”

Nestes termos, justifica-se tanto a utilização do método hipotético-dedutivo, pelas razões atrás mencionadas, como o método dedutivo que, na verdade, traduz numa forma sistemática de trabalhar, exigindo, à partida, uma planificação cuidada e rigorosa e, consequentemente, impondo um trabalho faseado: análise, interpretação e sínteses, bem como a apresentação de resultados coerentes e fundamentados.

Esta preocupação com a planificação acabou por ditar a pertinência da escolha de um dos métodos que indicam os meios técnicos da investigação. De entre os vários que existem e, também apresentados por Gil (1999:35), decidimos optar pelo “método estatístico” que, apesar de reconhecermos que as explicações, que se obtêm com a sua utilização não devem ser encaradas como verdades absolutas; em contrapartida, ele permite a aplicação de teoria estatística da probabilidade que, na verdade, tem sido justificada como um importante auxílio para as investigações que são realizadas no âmbito das ciências sociais.

O método estatístico é utilizado, sobretudo, em dois grandes momentos deste trabalho. Assim, na parte inicial, a ele recorreremos através de uma amostra representativa (25%) extraída do universo dos 16 cursos que vêm sendo ministrados na UniPiaget no ano lectivo 2005/06. Convém frisar que conscientes dos constrangimentos com os quais poderíamos deparar caso tivéssemos optado por trabalhar informações relacionados com os dois semestres, decidimos focar o nosso estudo nos dados referentes ao primeiro semestre.

Na escolha dos cursos tivemos como principal critério a preocupação de abarcar a todas as Unidades, isto é, procuramos ter um curso a representar cada Unidade. Contudo, acabamos por chegar à conclusão que, para convidarmos as pessoas a mudarem as suas práticas, temos



que, primeiramente, avaliar as nossas, ou seja, avaliar as práticas realizadas no âmbito do Cursos de Ciências de Educação, aos quais estamos directamente afectados.

Com efeito, ficaram assim definidos como objectos de análise:

- o 5º Ciências de Educação e *Praxis* Educativas, variante Inspeção Educativa – Unidade de Ciências Políticas da Educação e do Comportamento (U-CPC);
- o 3º Arquitectura – Unidade de Ciência e Tecnologia (U-CTE)
- o 1º Economia e Gestão – Unidade de Ciências Económicas e Empresariais (U-CEE);
- o 4º ano do Curso de Psicologia, variante Psicologia Clínica e da Saúde – Unidade de Ciências Políticas da Educação e do Comportamento (U-CPC);

Nessa amostra, tivemos um universo de 20 disciplinas; foram analisados 18 programas e um total de 524 sumários. Na parte final, o método estatístico volta a estar presente pelas razões que se prendem com a necessidade se fazer o tratamento e análise de dados.

Também é verdade que num trabalho científico, sobretudo desta natureza, torna-se bastante difícil afirmar que se utiliza, apenas este ou aquele método. Contudo, pode-se apontar aquele que for mais utilizado, tendo em vista o carácter específico do objecto de estudo. Para o caso da auditoria, Bartolomeu Varela (2004:6)<sup>2</sup> sublinha o seguinte:

A auditoria utiliza, particularmente, o método dedutivo, pois realiza o exame e a avaliação dos factos objectos de estudo partindo de um conhecimento geral dos mesmos, para, de seguida, dividi-los em unidades menores que permitam uma maior aproximação à realidade que os originou e, logo, mediante um processo de síntese, emitir uma opinião profissional.

Também é verdade que este método *per se* não é auto-suficiente, pois exige que, no mínimo, o investigador recorra à revisão da literatura para complementar o trabalho empírico, seja no que toca a legislação e outros documentos que versam sobre a actividade de controlo do Ensino Superior em Cabo Verde, comparada esta actividade com a legislação doutros países com características similares, ou em termos geográficos, ou em termos de cultura e da língua, seja no referente a literatura de carácter geral que aborde conceitos afins.

---

<sup>2</sup> Bartolomeu Lopes Varela já foi Secretário-geral da Educação em Cabo Verde (2001-2003) e é Inspector Superior da Educação, exercendo funções docentes, em regime de destacamento, no ISE (desde 2004) e, em regime de prestação de serviços, na UniPiaget (desde 2002).

Quanto à análise e à apresentação dos dados, optamos por dois tipos de abordagens: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. A primeira tem como suporte o método estatístico atrás referido e é operacionalizada no tratamento dos dados que foram obtidos, através da aplicação de grelhas aos programas e aos sumários, utilizando o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 11.0 for Windows. Aliás, utilizamos esta ferramenta de apoio na tabulação, tratamento e análise estatístico dos dados, enquanto que a segunda é, obviamente, aquela que irá permitir complementar esse tratamento estatístico de forma qualitativa. Enfim, de sublinhar que, a escolha desta estratégia de trabalho está intimamente ligada com as razões que determinaram a escolha do próprio tema.

#### **4. A justificativa**

A escolha desse tema aconteceu para fundamentar duas vontades: uma delas prende-se com razões pessoais, dado a necessidade contínua de aprender e de reconstruir o conhecimento que fomos construindo ao longo do curso e, conseqüentemente, atingir o grande objectivo que motivou a realização deste trabalho. Referimo-nos, aqui, à única forma de ser contemplado com o grau de licenciatura (produto) sem, decorear que se trata, também de uma excelente oportunidade para fazer a gestão da actividade mental e tecer contribuições para a melhoria da imagem da instituição a que estamos ligados.

A outra vontade, por assim dizer, tem uma abrangência muito mais ampla, pois visa responder as expectativas da instituição que motivou e apoiou directamente a feitura deste trabalho mas, também indirectamente, a seguinte problemática – aquela com que se depara o Sistema de Controlo das actividades formativas no Ensino Superior em Cabo Verde.

#### **5. A problemática**

O Ensino Superior é uma realidade em Cabo Verde, em termos oficiais e na Cidade da Praia (Santiago) com a criação da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES) em 1979 pelo Decreto-Lei n.º 70/79, de 28 de Julho, e a partir de 1995 passou a ser designada como Instituto Superior da Educação (I.S.E.) com a aprovação dos seus Estatutos pelo Decreto-Lei n.º 54/95, de 2 de Outubro de 1995. (cf. B.O. de 2 de Outubro de 1995). Passou, também, a ser uma realidade na Cidade do Mindelo em 1984, altura em que foram

iniciadas as actividades formativas no Centro de Formação Náutica (CFN), actualmente conhecido como Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR).

A partir dessa altura, foram surgindo outras instituições como é o caso do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) que, a partir de 1993 deixou de ser Instituto Nacional de Investigação Agrária (INIA); o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) que, segundo consta, apesar de ter iniciado o seu funcionamento em 1978 (ainda antes de ISECMAR, ISE e IESIG) em regime experimental como Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), só veio a ser reconhecido oficialmente como instituição do Ensino Superior em 2003 com a aprovação dos seus estatutos pelo Decreto-Regulamentar n.º 4/2003, de 23 de Junho; o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) ao iniciar as suas actividades na cidade de Mindelo (São Vicente) em 1991 para, 3 anos depois, estender-se à cidade da Praia, em Novembro de 1994 (*cf.* Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde).

O ensino universitário só passou a ser uma realidade neste arquipélago a partir de 2001, altura em que a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget) foi reconhecida pelo decreto-lei n.º 12/2001 de 7 de Maio de 2001, seguindo-se-lhe, um ano depois, o Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça (IESIG), reconhecido pela Resolução n.º 12/2003 de 9 de Junho do Conselho de Ministros.

Ambas as instituições surgiram, pois, através de medidas avulsas e não com base num quadro legal de regulação que definisse as condições gerais a que deviam obedecer a criação e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior privado em Cabo Verde

Actualmente, as coisas parecem ter tomado uma outra dinâmica, pois, já se perspectivam profundas mudanças, pelo facto de o Ensino Superior dispor, no momento, de uma legislação mais ampla, de entre as quais, entendemos que para esta parte é importante destacarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 113/V/ 99, de 18 de Outubro), que no capítulo relativo ao Ensino Superior, veio alterar a Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro, o Decreto-Lei n.º 31/2004, de 26 de Julho, que cria a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade Pública de Cabo Verde. Boletim Oficial n.º 22/2004, e, finalmente, o Decreto-Lei n.º 65/2005, que, com carácter provisório, define as condições para a criação, o funcionamento e o

controlo dos estabelecimentos de ensino superior privado em Cabo Verde, enquanto não se procede à aprovação do Estatuto do Ensino Superior Privado.

Por um lado, podemos dizer que essas leis, incluindo as que apresentaremos no capítulo que se segue mostram ser insuficientes, principalmente, no que toca aos aspectos específicos que, na verdade dão garantia na operacionalização dos propósitos do país, como por exemplo as *Grandes Opções do Plano (GOP)*, pois não importa tão-somente criar as instituições, mais do que isso é preciso haver um controlo sistemático de todas as suas actividades.

Efectivamente, tudo o que já dissemos até aqui foi decisivo na forma de como planificamos e elaboramos o nosso trabalho que, com efeito, apresenta estrutura que passamos a apresentar.

## **6. Estrutura do trabalho**

O presente trabalho tem uma estrutura composta por 4 capítulos. No *primeiro capítulo*, fizemos uma breve caracterização do Ensino Superior em Cabo Verde, incidindo, sobretudo, no que refere à legislação existente, bem como as novas perspectivas, dando um especial destaque ao Decreto-Lei n.º 65/2005, de 24 de Outubro que, como sabemos define transitoriamente o regime de autorização de funcionamento de cursos superiores ministrados por estabelecimentos de ensino privado; no *segundo capítulo*, procurámos apresentar alguns dos conceitos relacionados com o nosso âmbito de estudo, incidindo, obviamente, sobre a *auditoria interna* e a *auditoria pedagógica*; o *terceiro capítulo*, diz respeito ao trabalho empírico realizado, com a finalidade de conhecermos o sistema de controlo dos programas e sumários dos cursos que vem sendo ministrados na UniPiaget e o seu impacto na qualidade de ensino; e finalmente, no *capítulo quarto*, foram apresentadas as conclusões a que chegámos, bem como algumas propostas que entendemos serem pertinentes face a situação actual e às exigências do futuro.

# Capítulo 1: Caracterização do Ensino Superior em Cabo Verde e as novas perspectivas

---

## 1.1 Enquadramento

Como pudemos ver no capítulo anterior, o leque das Instituições do Ensino Superior é constituído, por um lado, pelas instituições públicas (ISE; ISECMAR; INIDA; INAG) e, por outro, pelas instituições privadas (UniPiaget; IESIG; ISCEE).

Se num primeiro instante, e mais concretamente ligado à problemática apresentada anteriormente, quisemos trazer ao de cima a necessidade das instituições, com responsabilidades de legislar, investirem com mais afinco na criação da legislação específica aplicada na actividade de controlo realizada, quer no âmbito da *auditoria*, quer no âmbito da *inspecção do processo formativo* desenvolvido nas instituições do Ensino Superior, neste torna-se igualmente pertinente, sublinharmos que o mesmo grau de exigência se estende às instituições e aos seus agentes, pois, é preciso que ambos adoptem uma postura de aposta na materialização das leis e/ou determinações que já existem.

Com efeito, esta preocupação está presente nas *Grandes Opções do Plano* traçadas para o responder às necessidades do país entre os anos 2002 e 2005. A título de ilustração dessa preocupação, GOP (2001:40) sublinha o seguinte:

Não basta a formulação de opções acertadas e credíveis. A eficácia na sua implementação depende, em larga medida, de mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação, ao nível da execução, tarefa que exige a definição de instrumentos claros e a estruturação de um sistema de informação.

É aqui que reside o grande problema de Cabo Verde em matéria de controlo das instituições do Ensino Superior. Como já dissemos, existe um défice em termos de legislação específica e este défice é agravado pela inexistência de outros instrumentos ou ferramentas igualmente importantes na planificação, execução e avaliação das actividades de controlo. Esta opinião é uma inquietação nossa, ficou, também, patente nas intervenções dos participantes do *Fórum Nacional do Ensino Superior* realizado na Cidade da Praia nos dias 12 a 14 de Dezembro de 2005 subordinado ao tema “Para um Ensino Superior de Qualidade e com responsabilidade.”

Pois, nesse fórum ficou registado o seguinte:

A realidade do ensino superior em Cabo Verde é marcada hoje por uma forte pressão da procura (...). Esta forte vitalidade (...) vem ultrapassando, no entanto, a capacidade do Estado em enquadrá-la, jurídica e institucionalmente, a ponto de hoje se poder declarar, sem riscos de injustiça, que existe um défice de enquadramento estratégico, jurídico e institucional da nova realidade do ensino superior em Cabo Verde.

Enfim, queremos com isto dizer que, dada a situação actual do nosso país, não faz sentido continuarmos só com as leis gerais que, de seguida, passamos a apresentar.

## **1.2 Breve referência ao regime jurídico do Ensino Superior em cabo Verde**

### **1.2.1 Criação e funcionamento das instituições do ensino superior**

A Lei ° 103/III/90 Lei de Bases do Sistema Educativo de 29 de Dezembro na Subsecção IV que se refere ao Ensino Superior, por um lado, no artigo 31° (Âmbito do Ensino Superior) dá-nos conta do seguinte:

- (i) O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.
- (ii) O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
- (iii) O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar

conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Por outro lado, o artigo 43º (Estabelecimentos) define como ponto de partida:

- (iv) O ensino superior realiza-se em universidades e em instituições universitárias.
- (v) O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.
- (vi) As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.
- (vii) As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

Para além da (i) Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei - n.º 113/V/99, de 18 de Outubro, que no capítulo relativo ao Ensino Superior, Boletim Oficial n.º 38/99 que já tínhamos feito referência, foram surgindo várias leis que vieram engrossar o leque da legislação deste nível de ensino, as quais passamos apresentar as mais pertinentes.

- (ii) Lei – n.º 113/V/99 de 18 de Outubro: Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, no capítulo relativo ao Ensino Superior Boletim Oficial n.º 38/99
- (iii) Decreto-lei n.º 54/95 – Aprova os Estatutos do Instituto Superior de Educação (I.S.E.), Boletim Oficial n.º 33/95;
- (iv) Decreto-Lei n.º 40/96 de 21 de Outubro 96 - cria o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar; Boletim Oficial n.º 35/96;
- (v) Decreto-Lei n.º 80/97 aprova os Estatutos do INIDA, em que o Centro de Formação Agrária se constitui como um serviço autónomo da instituição; Suplemento ao Boletim Oficial n.º 50/97;
- (vi) Decreto-Lei n.º 28/98 de 27 de Junho cria o Curso Superior de Gestão Bancária; Boletim Oficial n.º 27/98;
- (vii) Resolução n.º 46/98 de 28 de Setembro – criado o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais; Boletim Oficial n.º 36/98;
- (viii) Decreto-Lei n.º 52/98 aprova os Estatutos do I.S.C.E.E; Boletim Oficial n.º 39/98;

- (ix) Resolução n.º 8/98: Cria uma Comissão Técnica responsável pela área da Educação para estudar, avaliar e propor os cenários técnicos e jurídicos alternativos para o Sistema de Ensino, Boletim Oficial n.º 10/98;
- (x) Decreto-Legislativo n.º 1/99: Estabelece o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior; Boletim Oficial n.º 3/99;
- (xi) Decreto-Legislativo n.º 2/99: Estabelece o Estatuto do Pessoal Investigador. Boletim Oficial n.º 3/99;
- (xii) Lei n.º 97/V/99 de 22 de Março: Estabelece a Gestão Privada de Estabelecimentos Públicos de Ensino Superior; Boletim Oficial n.º 8/99;
- (xiii) Resolução n.º 53/2000 de 07 de Agosto: Cria a Universidade de Cabo Verde; Boletim Oficial n.º 24/2000;
- (xiv) Decreto-Lei n.º 15/2000 de 13 de Março: Estabelece o novo regime de acesso e ingresso no ensino superior; Boletim Oficial n.º 7/2000;
- (xv) Decreto-Lei n.º 33/2000 de 28 de Agosto: Estabelece o regime de instalação da Universidade de Cabo Verde; Boletim Oficial n.º 26/2000;
- (xvi) Decreto-Lei n.º 4/96 de 19 de Fevereiro: Cria o Fundo de Apoio ao Ensino e à Formação; Boletim Oficial n.º 3/96;
- (xvii) Decreto-Lei n.º 6/97 de 3 de Fevereiro: Regula o regime jurídico do financiamento para a formação pós-secundária no país e no estrangeiro; Boletim Oficial n.º 4/97;
- (xviii) Decreto-Lei n.º 7/97 de 3 de Fevereiro: define o regime jurídico das bolsas empréstimo previstas na alínea b) do artigo 2º do Decreto-Lei n.º 6/97 de 3 de Fevereiro. Boletim Oficial n.º 4/97;
- (xix) Decreto-Lei n.º 31/2004 de 26 de Julho: Cria a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade Pública de Cabo Verde. Boletim Oficial n.º 22/2004;
- (xx) Decreto-Lei n.º 65/2005, de 24 de Outubro – Define transitoriamente o regime de autorização de funcionamento de cursos superiores ministrados por estabelecimentos de ensino privado.



Pela sua relevância, passamos a analisar o último diploma. Como assinalámos acima, a nível de regulação do ensino superior privado, até 2005, não havia normas específicas de regulação das condições a que devia obedecer a criação de estabelecimentos privados de ensino superior, em cumprimento cabal do disposto na alínea c) do artigo 79º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Com efeito, até então vigorou um Estatuto do Ensino Privado que apenas contemplava os estabelecimentos privados de ensino pré-escolar, básico e secundário, deixando fora de regulação o ensino superior.

Na falta de normas específicas de regulação do ensino superior privado, a criação de estabelecimentos privados deste nível obedeceu a autorizações casuísticas, concedidas pelo Governo, através de medidas de natureza legislativa (caso da UniPiaget) e administrativa (caso do IESIG), como já referimos na parte introdutória.

Esta lacuna só veio a ser preenchida com a aprovação do Decreto-Lei n.º 65/2005, de 24 de Outubro, que estabelece um conjunto de regras respeitantes à criação e ao funcionamento de instituições superiores de ensino privado em Cabo Verde, de que destacamos as seguintes:

- (i) O funcionamento de estabelecimentos de ensino superior particular onde se pretendam ministrar cursos que confirmem o grau de bacharel, licenciado, mestre, doutor ou o diploma de estudos superiores especializados só pode ter lugar após a autorização dada em portaria do membro de Governo responsável pela educação.
- (ii) Podem requerer autorização as pessoas colectivas de direito privado constituídas para esse efeito.
- (iii) O reconhecimento das fundações cujo escopo compreenda a criação do estabelecimento de ensino compete ao membro de Governo responsável pela educação.
- (iv) Só nos estabelecimentos de ensino superior particular devidamente autorizados nos termos atrás referidos podem ser ministrados cursos que confirmem graus académicos ou diplomas.
- (v) O funcionamento, num estabelecimento de ensino superior particular reconhecido nos termos da lei, de um curso que pretenda conferir o grau de bacharel, licenciado, mestre ou doutor sem a prévia autorização de funcionamento e reconhecimento de grau nos termos deste diploma determina: a) o indeferimento do requerimento de autorização de funcionamento e reconhecimento de grau se apresentado, qualquer que seja o momento em que o tenha sido ou venha a ser; b) o encerramento do curso, que pode ser feito, se necessário, compulsivamente.
- (vi) O incumprimento dos requisitos legais ou das disposições estatutárias e a não observância dos critérios científicos e pedagógicos que determinam a autorização de funcionamento de cursos podem determinar a sua revogação.
- (vii) As exigências de nível científico e pedagógico dos programas e métodos de ensino dos

cursos ministrados nos estabelecimentos de ensino superior particular não podem ser inferiores às fixadas para os cursos equivalentes do ensino superior público.

- (viii) Os órgãos de direcção dos estabelecimentos de ensino enviam obrigatoriamente ao serviço competente do departamento governamental responsável pela educação os seguintes elementos, nos prazos que se indicam: a) até 31 de Janeiro de cada ano, o número de alunos matriculados e inscritos, por cada curso e ano, bem como o horário escolar a vigorar no ano lectivo decorrente, em cada curso e ano curricular, e o nome do docente responsável por cada aula do respectivo horário; b) até 31 de Março de cada ano, a proposta do número de alunos para a primeira matrícula e inscrição; c) até 31 de Dezembro de cada ano, o relatório das actividades escolares do ano lectivo anterior, do qual constem, nomeadamente, o número de alunos matriculados, por curso e por ano curricular; o valor da matrícula e da propina média e de outras taxas cobradas; o número de alunos diplomados e graduados, por curso; o mapa de exames realizados, com a indicação do número de alunos aprovados, reprovados e desistentes; a lista dos docentes e respectivas habilitações, disciplina que leccionaram e carga horária.
- (ix) Os estabelecimentos de ensino superior privado podem requerer autorização para conceder o grau de: a) Mestre, uma vez decorridos cinco anos de funcionamento do curso a que dizem respeito; b) Doutor, desde que hajam decorridos oito anos de funcionamento do curso na área de especialidade a que dizem respeito. O regime aplicável à atribuição dos graus de mestre e doutor deve ser regulamentado.
- (x) O requerimento de autorização de funcionamento de cursos superiores ministrados nos estabelecimentos de ensino superior particular a que se refere o artigo anterior deve ser, pela entidade instituidora, instruído com os seguintes elementos: a) autorização ministerial que para a abertura do estabelecimento; b) plano de estudos e programa sumário das unidades curriculares do curso ou cursos, respectiva carga horária, e regime de precedências; c) indicação dos docentes responsáveis pelas disciplinas ministradas no primeiro ano de cada curso, respectivos currículos e compromisso de aceitação dos mesmos; d) localização e identificação das instalações e do equipamento a afectar ao curso; e) indicação do número máximo de alunos proposto à primeira matrícula e inscrição, em cada curso e para o efeito de frequência global.
- (xi) O pedido de funcionamento de um curso deve ser apresentado até 31 de Novembro do ano lectivo anterior à data prevista para o seu início, devendo o serviço central do ensino superior do departamento governamental responsável pela educação organizar o respectivo processo de autorização.
- (xii) A apreciação do requerimento de funcionamento de cursos deve ser realizada pelo serviço central do ensino superior do departamento governamental responsável pela educação, o qual se pronuncia, nomeadamente, acerca de: a) planos de estudo e programas de unidades curriculares; b) qualificação do pessoal docente; c) instalações e equipamento científico, didáctico, pedagógico e técnico; d) similitude dos critérios de exigências científica e pedagógica com os cursos correspondentes do ensino superior, público e não público; e) número de vagas proposto à primeira matrícula e inscrição e número máximo de alunos para efeito de frequência global.
- (xiii) A decisão sobre o pedido de funcionamento de um curso é proferida no prazo máximo de seis meses após a entrada do respectivo pedido no departamento governamental responsável pela educação, mediante despacho do membro de Governo responsável pela educação. Considera-se deferido o pedido de funcionamento de um curso se o membro de Governo responsável pela educação não pronunciar no prazo fixado no número anterior.

- (xiv) A autorização de funcionamento de um curso caduca se não for utilizada no prazo de um ano após a sua concessão, devendo a caducidade da autorização ser confirmada pelo membro de Governo responsável pela educação.
- (xv) O pedido de reconhecimento de grau ou diploma de estudos superiores especializados deve ser apresentado conjuntamente com o requerimento de autorização de funcionamento do curso respectivo. Não pode ser iniciado o funcionamento de um curso que confira grau ou diploma de estudos superiores especializados sem o seu prévio reconhecimento pelo membro de Governo responsável pela educação. O reconhecimento de graus ou diplomas não tem efeito retroactivo.
- (xvi) A autorização de funcionamento dos primeiros cursos ou de outros conferentes de grau ou diploma de estudos superiores especializados, a aprovação dos respectivos planos de estudo e suas alterações bem como o reconhecimento oficial dos graus e diplomas são efectuados por portaria do membro de Governo responsável pela educação, de que devem constar: a) a denominação do estabelecimento de ensino; b) os cursos a ministrar e respectivo plano de estudos; c) o ano de início das actividades escolares; d) a localidade onde se situam as instalações nas quais foi autorizado o funcionamento dos cursos; e) a indicação do grau ou diploma concedido.
- (xvii) Com a condição de as respectivas entidades instituidoras publicarem no Boletim Oficial, devidamente homologados pelo membro do Governo responsável pela educação, os planos de estudos e programas sumários das unidades curriculares dos cursos, respectiva carga horária e regime de precedências, são considerados criados: a) os cursos superiores ministrados pela Universidade Jean Piaget ou pelo Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias que tiveram ou terão seu término até o ano lectivo 2004/2005, e reconhecido o respectivo grau ou diploma de estudos superiores especializados; b) os cursos superiores ministrados pela Universidade Jean Piaget, pelo Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresarias e pelo Instituto Superior Isidoro Graça já iniciados, pela primeira vez, nos anos lectivos anteriores mas ainda não concluídos, e reconhecido o respectivo grau ou diploma de estudos superiores especializados. Estes cursos são passíveis de equivalência nos termos a regulamentar por despacho do membro de Governo responsável pela educação.

### **1.2.2 O controlo do ensino superior**

A actual Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 25/2001, de 5 de Novembro) distingue, no seu artigo 19º, dois *serviços de inspecção educativa*, a saber: a) o serviço central de inspecção e fiscalização nas áreas de alfabetização e educação de adultos, de educação pré-escolar e básica e do ensino secundário, denominado Inspecção-Geral da Educação (art.º 20º); b) o serviço central de inspecção e fiscalização nas áreas do ensino superior e ciência, cujas funções são exercidas, cumulativamente, pela Direcção-Geral do Ensino Superior e Ciência, podendo, entretanto, o Ministro da Educação, por despacho, atribuir estas últimas funções à Inspecção-geral da Educação.

Na verdade, não dispomos em Cabo Verde de uma só Inspeção para todo o sistema educativo, como chegou a prever a Lei Orgânica do Ministério de Educação de 1987 (Decreto-Lei n.º 116/87, de 6 de Novembro)<sup>3</sup>, mas sim de dois serviços de inspecção, ainda que a Inspeção-Geral da Educação possa exercer, supletiva e pontualmente, funções de controlo do ensino superior, em que o serviço de inspecção não se encontra devidamente estruturado, caracterizando-se pelo seu carácter difuso e pouco consequente. Quanto ao ensino médio, a Lei Orgânica nada diz, embora, na prática, tenha sido objecto de intervenções pontuais por parte da IGE.

Em conformidade com a Lei Orgânica do ME, a Inspeção-Geral da Educação (IGE), que até então se denominava Inspeção-Geral do Ensino<sup>4</sup>, é o serviço central que se ocupa, por um lado, do acompanhamento, controlo e avaliação do funcionamento do sistema educativo e, por outro, de apoio técnico às escolas e serviços de base territorial do ME (n.º 1 do artigo 20º).

Da reflexão sobre este normativo, ressaltam à vista quatro funções distintas da IGE, designadamente

- (i) as de acompanhamento;
- (ii) as de controlo,
- (iii) as de avaliação e;
- (iv) as de apoio técnico.

Contudo, as quatro funções podem sintetizar-se numa só: a macro-função de Controlo, que é inerente a toda a Inspeção Educativa, qualquer que seja o Sistema Educativo que estiver em causa. (*cf.* Varela, 2004: 17-18)

---

<sup>3</sup> A Lei Orgânica de então dizia, no seu art.º 34º, que “a Inspeção-Geral é um serviço central de controlo do funcionamento do Sistema Nacional de Educação”, definição retomada no Decreto nº 160/90, de 22 de Dezembro, que desenvolve a Lei Orgânica de 1987. Não obstante, a Inspeção-Geral não chegou a desenvolver a função de controlo no ensino superior, privilegiando o ensino primário, com uma ténue intervenção em relação ao ensino secundário. Nos anos 90, a Inspeção-Geral irá assumir, de forma mais ou menos cabal, o ensino secundário, ficando, fora da sua alçada o ensino superior, em relação ao qual só passou a intervir, pontualmente, por determinação do membro do governo responsável pela educação. Todavia, só na Lei Orgânica actualmente em vigor se consagra juridicamente a possibilidade dessa intervenção pontual no ensino superior.

<sup>4</sup> Obviamente, não se trata de uma mera mudança de nome, querendo-se com a nova denominação, assim como com a revisão das competências e atribuições da Inspeção-Geral, configurar um novo paradigma de inspecção educativa, na linha das tendências mais recentes.

Em matéria das *competências e atribuições da IGE*, exercidas em relação aos estabelecimentos de alfabetização e educação de adultos, de educação pré-escolar e básica e do ensino secundário, estas são explicitadas no n.º 2 do artigo 20º, numa enumeração bastante detalhada. De entre as quais, achamos pertinente destacar algumas alíneas, nomeadamente:

- (i) a) proceder à avaliação integrada dos estabelecimentos de educação pré-escolar e básica, do ensino secundário e da alfabetização e educação de adultos, velando pela qualidade pedagógica do serviço educativo;
- (ii) b) realizar auditorias nas vertentes administrativa e financeira;
- (iii) c) apoiar no âmbito pedagógico e administrativo e financeiro os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e delegações do MECD;
- (iv) d) fiscalizar a organização e o funcionamento do ensino público e privado, velando pela qualidade da formação ministrada, pela existência dos equipamentos e materiais indispensáveis a uma correcta acção educativa e por boas condições de segurança e de trabalho nas instituições educacionais;
- (v) g) realizar inspecções, averiguações e inquéritos, sindicâncias e auditorias de natureza pedagógica e administrativa e financeira às escolas e delegações do MECD, sem prejuízo das competências próprias da Inspeção-Geral das Finanças e do serviço central de inspecção administrativa;

As competências do IGE, aqui referidas, são, efectivamente, exercidas em relação ao Ensino Superior pela Direcção Geral do Ensino Superior e Ciências com as necessárias adaptações. Cumpre-nos enaltecer, porém, que este quadro normativo deve ser visto como uma intenção de contribuir para que as instituições de ensino superior privado funcionem em condições que satisfaçam as exigências de qualidade do serviço educativo prestado à sociedade.

Não basta que haja um quadro regulador do controlo para que a almejada qualidade seja alcançada. Na verdade, as coisas só acontecem a partir de três simples aspectos: o querer, o poder e o fazer. O “querer” e o “fazer” podem ser salvaguardados, através de atitudes inconformistas e que apostem na mudança do rumo dos acontecimentos. O que acontece actualmente, e salta à vista de todos, é que o controlo do ensino superior em Cabo Verde está aquém do desejado, o que se compreende, dada as limitações institucionais existentes.

Enfim, para reforçar o que acabamos de afirmar, faz todo o sentido intertextualizarmos as palavras de Freire (2004:62), quando sublinhou o seguinte:

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa

capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de reflectir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.

Com base nesse confronto diacrónico entre o que é realidade em Cabo Verde e a atitude que Freire nos convoca a adoptar, podemos, imbuídos do sentido de responsabilidade, afirmar que esta situação não pode continuar pois é fundamental identificar os pontos de resistência e criar medidas de correctivas porém, também de estímulos, que façam com que as Instituições do Ensino Superior reconheçam que a única certeza inquestionável é a mudança e que, por conseguinte, cabe às mesmas assumirem, por um lado, o papel disseminador do conhecimento em Cabo Verde e, por outro, a função de promover uma cultura de auto-avaliação.

A cultura organizacional de aposta não tão-somente na aquisição das tecnologias e dos equipamentos, como também na procura de métodos e técnicas de trabalho eficazes e eficientes e na identificação de factores críticos internos e na determinação de os trabalhar com o objectivo de melhorar as suas práticas. Esta será a atitude que permitirá a que muitas das instituições se diferenciam das demais.

Na verdade, o reconhecimento de que as instituições estão sujeitas aos factores críticos e que estes são susceptíveis de se agravarem à medida que o tempo vai passando, acabou por sensibilizar a alta administração de empresas, instituições, entre outras, pela importância de se criar no seio das mesmas um departamento que lhes preste um serviço de apoio à definição de políticas de reestruturação e recontextualização em função das contingências sociais.

Face a esse cenário, o que podemos dizer é que há que inverter situação vigente no nosso país pois é fundamental identificar os pontos de resistência e criar medidas correctivas bem como estimulantes de forma a que fazem com que as Instituições do Ensino Superior cabo-verdianas, à semelhança do que acontece noutras paragens, reconheçam que a única certeza inquestionável é a mudança e que, por conseguinte, cabe às mesmas assumirem plenamente o papel como disseminadoras do conhecimento em Cabo Verde.

Contudo, para isso, é de capital importância que, quer as instituições, quer os intervenientes, estejam conscientes da relevância que assume o sistema de auditoria interna face aos propósitos de se obter excelência nas suas práticas. É este, pois, um dos aspectos sobre o qual nos iremos debruçar no capítulo que se segue.

## Capítulo 2: Conceito, relevância e modalidades de auditoria nas instituições educativas

---

### 2.1 Enquadramento

Os conceitos que são aqui apresentados dizem respeito, obviamente, às questões que entendemos serem fundamentais para a realização deste trabalho, exigindo, por conseguinte, uma escolha de sólidas e fiáveis referências bibliográficas. Por isso mesmo, optamos por escolher *Auditoria Interna: Função e Processo* da autoria de Georgina Morais e Isabel Martins; *Auditoria Operacional e de Gestão* da autoria de António de Loureiro Gil; *Auditoria de Sistemas de Informação* de Alberto Carneiro; *Manual de Auditoria Interna e de Procedimentos*, tendo como co-autores Carlos Atila Álvares da Silva (Tribunal de Contas da União do Brasil) e António de Sousa Franco (Tribunal de Contas de Portugal) e; *Recursos Humanos: Capital humano das organizações* do autor Idalberto Chiavenato.

Entendemos, igualmente, que é preciso organizar, por um lado, os conceitos mais gerais/ mais abstractos e, por outro, os conceitos mais técnicos, ou seja, os conceitos mais virados para a operacionalização dos primeiros no âmbito das actividades inerentes à auditoria.

## **2.2 Introdução à Auditoria**

Apraz-nos sublinhar, de antemão, que Carneiro (2004:6), à semelhança de vários autores, adverte-nos que o conceito de auditoria foi sendo utilizado de maneira incorrecta, sobretudo, por ter estado sempre associado à intenção de detectar erros/falhas e, em contrapartida, propõe que a *auditoria* seja entendida como “(...) um exame crítico que tem a finalidade de avaliar a eficácia e a eficiência de um departamento ou de uma organização”.

Esse conceito comparado com o de Moraes e Martins (1992), não se nota grandes diferenças, pois, estas autoras definiram a *auditoria* como “(...) exame das operações, actividades e sistemas de determinada entidade, com vista a verificar se são executados ou funcionam em conformidade com determinados objectivos, orçamentos, regras e normas”.

Na verdade, ambos os conceitos vêm convidar a todos que os exercem esta actividade a libertarem-se do passado e apostarem nas perspectivas mais recentes, em que as práticas da auditoria, para além de estarem viradas para a análise do funcionamento das instituições, no geral, ou parte delas, procurando medir o grau de deficiências, têm como objectivo principal sugerir alternativas de correcção e melhorias. (cf. Carneiro, 2004:6)

Partindo de uma observação atenta desses dois conceitos e, sobretudo, dos objectivos a que se propõem, inevitavelmente, chegamos a conclusão de que, para se chegar à essa maturidade conceptual, o conhecimento relacionado com tudo que diga respeito a actividade da auditoria foi evoluindo para acompanhar o ritmo da evolução da sociedade, à semelhança de qualquer outra área, segundo dá-nos conta a abordagem dessa evolução que se segue.

## **2.3 Da Auditoria (Externa) ao surgimento e evolução da Auditoria Interna**

### **2.3.1 Uma breve reflexão**

Vários são os documentos que apontam que auditoria surgiu há já vários séculos mas que, infelizmente, ela foi empregue incorrectamente, sobretudo, porque, para muitos, ela não passava de uma avaliação cujo único fim seria detectar erros e falhas. Contrariamente á esta visão redutora, Carneiro (2004:6) defende que “(...) auditoria é muito mais amplo, podendo



ser referido como um exame crítico que tem a finalidade de avaliar a eficácia e eficiência de um departamento ou uma organização”.

O mesmo alega que os termos *auditoria* e *auditor*, ambos são de origem latina - o étimo é *auditorius*, sendo o Auditor a pessoa munida de capacidades para ouvir e fazer a revisão de contas, passando para a fase da avaliação das deficiências em termos de funcionamento e culminando com a apresentação de sugestões que visassem a melhoria estritamente económico-financeira.

Na verdade, justificamos a preferência pela perspectiva de Carneiro por parecer ser a mais razoável, tendo em conta a própria situação que o autor alega ter esse termo surgido e vincado. Efectivamente, Carneiro (2004:5) sublinha que, “(...) enquanto actividade no âmbito do funcionamento empresarial, a auditoria só apareceu na Grã-Bretanha na segunda metade do século XIX no sentido de resolver problemas provenientes do desenvolvimento empresarial motivado pela Revolução Industrial.”

Para este autor, antes da chegada da Revolução Industrial a auditoria resumia-se a uma única modalidade, isto é, Auditoria externa. Ora, essa perspectiva não foge daquela defendida por Almeida (2003:25) que, sublinha que a Auditoria externa (para muitos auditoria independente) surgiu como parte da evolução do sistema capitalista no mundo, inicialmente marcado por empresas fechadas que pertenciam a grupos familiares.

Almeida (*idem:ibidem*) adianta, no entanto, que numa fase mais evoluída da sociedade, esses grupos familiares confrontados com a expansão do mercado e o acirramento da concorrência, sentiram a necessidade de ampliarem as suas instalações fabris e administrativas mas, sobretudo, investir no desenvolvimento tecnológico e aprimorar os controlos e procedimentos internos em geral, com o objectivo de, em simultâneo, reduzir os custos e tornar suas empresas mais competitivas.

Para se operar mudanças estruturantes precisaram de um volume de recursos avultado, o que era impossível de ser obtido por meio das operações lucrativas da empresa ou do património dos proprietários. Essa chegada de conclusão, segundo Almeida (*ibidem*) motivou os

proprietários das empresas a recorrerem a empréstimos bancários o que, por conseguinte, veio a lhes permitir alargar o capital social para novos accionistas.

Almeida (*idem:ibidem*) defende que os novos investidores precisavam conhecer a posição patrimonial e financeira, a capacidade de gerar lucros e como estava sendo efectuada a administração financeira dos recursos na empresa (natureza das fontes de recursos e aplicação destes), dado que precisavam analisar a segurança, a liquidez e a rentabilidade do capital investido, bem como perspectivar novos investimentos.

Concluíram, igualmente, que a forma mais viável de todos estarem em sintonia com toda a informação, respeitante à situação da empresa, seria através das demonstrações financeiras.

Na opinião de Almeida (*idem:26*) nem isso conseguiu satisfazer aos novos investidores, tendo em conta que acabaram por entender que era preciso eliminar qualquer possibilidade de manipulação da informação com relação ao património da empresa, em geral e, da situação financeira, em particular, exigindo, por conseguinte, que as demonstrações fossem examinadas por um profissional independente da empresa e de reconhecida idoneidade profissional. Esse profissional que examina as demonstrações financeiras da empresa e emite sua opinião sobre estas é o auditor externo ou, auditor independente, se assim preferirmos.

Mais uma vez, veio ao de cima o inconformismo que é (pelo menos deve ser), sem dúvida, um dos aspectos que acompanha o ser humano ao longo da sua vida. Pois, segundo o mesmo autor, a partir de uma certa altura concluem que para a eficiência e a eficácia das actividades da Auditoria externa, era preciso haver na empresa um serviço que colocasse à disposição desta informações respeitantes a empresa que é objecto da auditoria.

Esta tomada de consciência, segundo consta, esteve, igualmente, presente já há muito tempo, embora, de forma mais evidente, a partir da Revolução Industrial, aquando do reconhecimento da importância que reveste o controlo e, com efeito, as empresas, através dos seus gestores e accionistas, decidiram criar um departamento que se ocupasse dessa actividade, dando assim, origem a uma nova modalidade de auditoria: a *auditoria interna*.

### 2.3.2 A auditoria interna

Já foi frisado no ponto anterior que o aparecimento da auditoria interna deve-se, em particular, à Revolução Industrial e às consequentes alterações a nível da sociedade, em geral e, das empresas, em particular. Segundo vários autores, estas últimas, na verdade, se submeteram a alterações a todos os níveis, a começar pelas suas estruturas organizativas, dada a necessidade de acompanhar o ritmo da dinâmica social e a concorrência.

Na opinião de Carneiro (*op. cit.*), isso foi um passo que acabou por ditar o aparecimento das sociedades anónimas e a consequente transformação dos proprietários em accionistas, os quais investiam os seus capitais. Contudo, estes exigiam que os seus gestores apresentassem regularmente relatórios que espelhassem a real situação do capital investido.

Foi neste contexto que surge, então, a figura do *auditor interno* nas empresas, isto é, o técnico habilitado, a quem era confiada a responsabilidade de analisar a situação financeira das empresas, verificar a existência ou inexistência de erros ou fraudes e que, de forma isenta, rigorosa e fiável, apresentava os resultados, bem como as possíveis medidas de correcção á alta direcção, através dos relatórios.

O mesmo autor defende que, apesar desta modalidade de auditoria ter surgido na Europa, foi nos Estados Unidos de América e, mais concretamente, na América do Norte e no Canada, que ela mais se desenvolveu, devido, por um lado, às suas respectivas evoluções a nível das diversas indústrias transformadoras e, por outro, à internacionalização das empresas norte-americanas e a consequente “exportação” das práticas da auditoria para os países de destino.

Por outro lado, Carneiro (*op. cit.*), prospectiva um cenário melhor para a Europa em torno do seu aperfeiçoamento, alegando que a União Europeia tem vindo a tecer valiosas contribuições no que tange à compreensão das exigências que apontem para o controlo rigoroso dos sectores funcionais das empresas, acalentando a esperança de a um grupo significativo dos países europeus vierem, num futuro próximo, atingir o nível de aperfeiçoamento que se verifica no Reino Unido, na França e na Noruega.

No entanto, achamos importante ressaltar que dos documentos consultados deparamos, igualmente, com autores que remetem-nos para perspectivas diferentes. Ou seja, diferente de Carneiro que defende que a *auditoria interna* só surgiu a partir da Revolução Industrial, para Morais e Martins (1999:48), esta prática remonta as civilizações antigas, pois, alegam que “nos estados feudais e herdades privadas já existia uma pessoa que tinha por missão inspeccionar os rendimentos das contas de funcionários e agentes.

Contudo, notamos que essa fase retrata o estado rudimentar da auditoria interna, diferente da fase seguinte que remonta o ano de 1164, pois, segundo essas mesmas autoras, nesta data surgem auditores profissionais ao serviço da Catedral de Milão, para que em 1581 viesse a surgir em Veneza a primeira associação de auditores profissionais com carácter oficial.

Com o desenvolvimento da sociedade e de tudo nela inerente, também a auditoria não foge à regra, principalmente, a partir da altura que se consciencializou da pertinência de sistemas de controlo mais complexos que, mesmo sem deixar de lado a preocupação com a verificação e a vigilância estritamente financeira, passou a ocupar, igualmente, do controlo administrativo.

Se, até essa altura, o que motivava a sua realização tinha sido impreterivelmente a procura de falhas/erros ou de fraude e, consequentemente, uma actuação correctiva, já nos anos 40/50 e nos Estados Unidos da América, a auditoria passa a assumir uma perspectiva muito mais de intervenção e antecipação e, deste modo, o/os objecto/s auditado/s passam a ser definido/s, através de uma amostra, podendo, no final, enaltecer aspectos positivos, bem como os aspectos que acusem determinados tipos de apoio com vista a melhoria.

Foi neste cenário que, segundo Morais e Martins (1999:48), surgem por exemplo, nos Estados Unidos de América o *Institute of Internal Auditors (IIA)*, associando outros tantos existentes por todo o mundo como é o caso do Instituto Português de Auditores Internos (IPAI), este que completou no Março passado 14 anos de existência.

As mesmas defendem que, mesmo com esta evolução, a auditoria manteve-se preza durante alguns anos às vertentes económico-financeiras até que em 1947 viesse a surgir o *Statement of Responsibilities of the Internal Auditors (SIAS)* e, consequentemente, o alargamento do âmbito de actuação das auditorias. Consta que nem isso foi suficiente e que, por conseguinte,

as normas da auditoria interna tiveram que sofrer uma primeira alteração 10 anos mais tarde e uma segunda aconteceu em 1971, passando a *auditoria interna* a adoptar uma nova concepção que apontava para “(...) revisão das operações empresariais ao serviço da Direcção.

Em 1978 deu-se um importante passo na consolidação das funções do *auditor interno*, uma vez que foram aprovados os *Standards of the professional Practice of Internal Auditing* (SIAS), decorrentes da 37ª conferência internacional de IIA, realizada nos EUA. (cf. Morais e Martins, *idem*: 48-49)

Na opinião de Morais e Martins (*idem*:49), o auditor interno viu, com efeito, as suas responsabilidades acrescidas a partir de 1981, altura em que lhe é exigido o exercício das suas funções em conformidade com as normas de conduta do Código de Ética<sup>5</sup>.

Já para Gil (2000:19), o auditor interno começa a exercer plenamente as suas funções, a partir da altura em que as organizações começam a adoptar a seguinte estrutura:

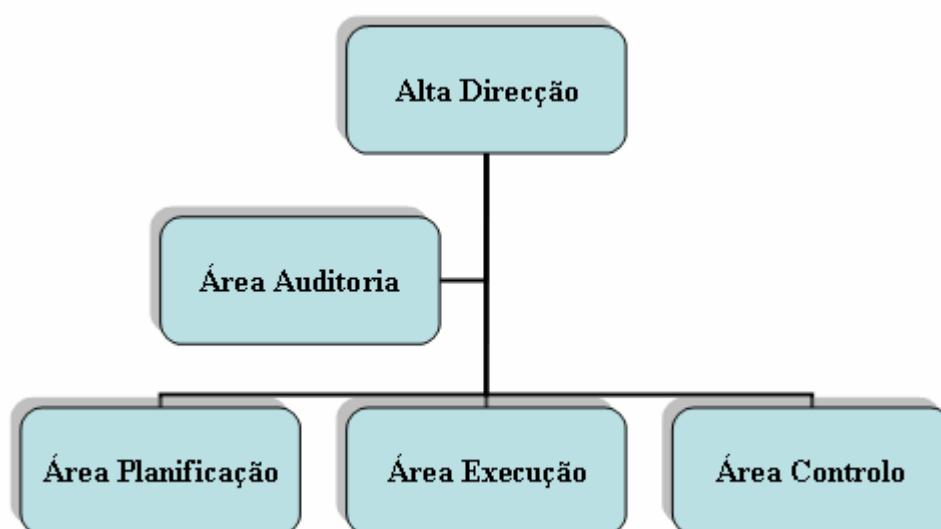


Figura 1 - Estruturação a nível macro das funções empresariais, adaptado de Gil (2000:19)

Com base neste organograma apresentado por Gil e analisado à luz da definição de *auditoria interna* apresentado por Morais e Martins, sobretudo, na sua parte final, em que sublinham que a *auditoria* é desenvolvida na empresa, por pessoal desta, visando medir o grau da eficácia e da optimização dos controlos internos face aos objectivos traçados, ou seja, “(...) o

---

<sup>5</sup> É compromisso nosso abordar este assunto, mais a frente, de forma mais detalhada.

controlo dos controlos”, entendemos que, por um lado, torna-se pertinente fazer uma análise comparativa entre *auditor externo* e *auditor interno* e, por outro, entre a *auditoria interna* e o *controlo interno* e, numa fase posterior, fazer referência às outras modalidades de auditoria.

### **2.3.3 Análise comparativa entre o auditor externo e auditor interno**

Morais e Martins (*op. cit.*:27) defendem que é mais difícil definir o papel do *auditor interno* do que do *auditor externo*, dado as responsabilidades deste último serem definidas pela lei, enquanto que as responsabilidades a serem assumidas pelo *auditor interno* depende da natureza e da magnitude de cada organização sem, no entanto, ignorar que os trabalhos que cada um desenvolve são complementares.

Contudo, as mesmas ressaltam que, independentemente das características específicas inerentes a cada instituição, ao fazer uma análise comparativa entre o auditor interno e o auditor externo, naturalmente, deparemos com alguns dos aspectos que se agrupam em “pontos de contacto” e “pontos de afastamento”

#### **2.3.3.1 Pontos de contacto**

Como pontos de contacto as mesmas apontam que

- (i) baseia-se no controlo interno como ponto de partida para realizar o seu exame;
- (ii) sugerem correcções para deficiências encontradas;
- (iii) utilizam as mesmas técnicas;
- (iv) a extensão dos trabalhos depende da eficiência dos sistemas contabilísticos e controlo interno existentes.

Para além destes aspectos apontados pelas autoras supracitadas, podemos afirmar que auditores (internos e externos) devem submeter-se ao “Código da Ética Profissional” à semelhança daquilo que é exigido aos contabilistas. Pois, estamos, obviamente, a referir *Ethics for Professional Accountants* instituído pela *Internacional Foundation Accountant* –

IFAC normas que exigem o cumprimento efectivo por parte dos profissionais de contabilidade de alguns princípios fundamentais (traduzido do inglês *Fundamental Principles*).<sup>6</sup>

Efectivamente, IFAC (2006:4-5) sublinha que, requer-se de um contabilista profissional o respeito pelos seguintes princípios fundamentais:

(i) *Integridade*

Um contabilista profissional deve ser honesto e íntegro em todas as suas relações profissionais e comerciais.

(ii) *Objectividade*

Um contabilista profissional não deve ser tendencioso, não deve permitir conflitos de interesses ou indevida influência de outros no sentido de evitar juízos profissionais ou comerciais.

(iii) *Competência e cuidado profissional*

Um contabilista profissional tem o dever constante de manter um conhecimento e uma perícia ao nível que lhe é requerido de forma a assegurar que o cliente ou empregador receba um serviço profissional competente baseado nos mais recentes desenvolvimentos da prática, legislação e técnicas. Um contabilista profissional deve actuar diligentemente e de acordo as técnicas e normas profissionais standardizadas, quando fornece serviços profissionais.

(iv) *Confidencialidade*

Um contabilista profissional deve respeitar a confidencialidade da informação recolhida em resultado das suas relações profissionais ou comerciais e não deve revelar nenhuma dessas informações a terceiros sem a necessária e específica autorização a não ser um dever ou direito legal ou profissional para o fazer. A informação confidencial adquirida como resultado de relações

---

<sup>6</sup> Optamos pela tradução, porque entendemos que desta forma estaremos a facilitar a leitura de todos que possam ter contacto com este trabalho. Contudo, aconselhamos a confrontação com as informações do original, dado, sobretudo, às nossas limitações, pois, normalmente, quem se ocupa das traduções são os linguistas

profissionais ou comerciais não deve ser usada para vantagem pessoal do contabilista profissional ou de terceiros.

(v) *Comportamento profissional*

Um contabilista profissional deve cumprir as leis e regulamentos relevantes e deve evitar qualquer acção que cause descrédito para a profissão.

Um outro aspecto que é, também, comum a ambos tem que ver com a “opinião do auditor”, necessariamente inserida num relatório ou parecer escrito. Na verdade, quer ao auditor interno, quer ao auditor externo, é exigido uma comunicação clara, concisa e expressa de forma positiva sem, no entanto, deixarmos de frisar que, nem o primeiro nem o segundo, utiliza a palavra “exactidão”, tendo em conta que a auditoria é, normalmente, efectuada numa base de amostragem e não numa base integral.

Contudo, como já tínhamos frisado, existem alguns aspectos que relacionados especificamente a cada um desses sujeitos, aos quais Moraes e Martins (*op. cit:27*) chamam de pontos de afastamento.

### **2.3.3.2 Pontos de afastamento**

No que diz respeito ao controlo interno:

- ↯ o *auditor externo*, através do estudo de avaliação do controlo interno, pode sugerir melhorias através de críticas construtivas; não obstante, a opinião expressa não é uma declaração acerca da eficácia ou eficiência da gestão de empresa;
- ↯ o *auditor interno*, através do estudo de avaliação do sistema de controlo interno, vai verificar se este proporciona uma garantia razoável de que os objectivos da empresa se cumpriram, com eficiência e eficácia. A sua actuação deve ser construtiva, diligente e expedita e, sobretudo, persistente no “*follow-up*” das questões.



Para elucidar esses pontos de afastamento, decidimos apresentar a tabela que se segue, através da qual são visualizadas as principais características inerentes a esses profissionais.

<b>Auditor interno</b>	<b>Auditor externo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ É empregado da empresa auditada;</li> <li>❖ Menor grau de independência;</li> <li>❖ Pode, em simultâneo, executar auditoria financeira, pedagógica e operacional;</li> <li>❖ Os principais objectivos são: <ul style="list-style-type: none"> <li>→ verificar se as normas internas estão sendo Seguidas;</li> <li>→ identificar as necessidades de aprimoramento das normas internas vigentes;</li> <li>→ verificar a necessidade de novas normas internas;</li> <li>→ efectuar auditoria das diversas áreas das demonstrações financeiras e em áreas operacionais;</li> </ul> </li> <li>❖ Maior volume de testes (tem maior tempo na empresa para executar os serviços de auditoria)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relação contratual (não tem vínculo empregatício) com a empresa auditada;</li> <li>❖ Maior grau de independência;</li> <li>❖ Executa apenas auditoria financeira;</li> <li>❖ Tem como objectivo fundamental a preocupação de emitir um parecer ou opinião sobre as demonstrações financeiras.</li> <li>❖ Menor volume de testes, já que o auditor externo está interessado em erros que individualmente ou cumulativamente possam alterar de maneira substancial as informações das demonstrações financeiras.</li> </ul>

Tabela 1 - Adaptado de Almeida (2003:30)

Todos esses aspectos vêm, por um lado, reforçar o papel dos auditores, seja o do *auditor interno*, seja o do *auditor externo*, exigindo, obviamente, que ambos conheçam as suas reais funções, enquanto profissionais afectos às instituições públicas ou privadas e como um agente importante face ao propósito de se primar para uma gestão de qualidade e a melhoria contínua do controlo interno.

Por conseguinte, foi nesta procura de melhoria contínua e continuada da *auditoria interna* que, segundo Gil (*op. cit.:25*) foram surgindo várias outras modalidades de auditoria, de entre as quais, dado a natureza do nosso trabalho, decidimos dar uma atenção particularizada; referimo-nos à *auditoria operacional*, à *auditoria de gestão* e à *auditoria pedagógica*, a começar por uma breve análise comparativa das duas primeiras, posteriormente, detendo-nos na terceira por esta ser de importância determinante para o nosso trabalho.

## **2.4 Auditoria operacional VS auditoria de gestão**

Se por um lado, Gil (*idem:ibidem*) defende que, a *auditoria operacional* é um aprofundamento do âmbito da *auditoria interna*, por outro, Carneiro (*op. cit.:11*) considera que a *auditoria de gestão*, ao realizar as suas actividades ao nível do planeamento estratégico envolvido na aplicação de sistemas, políticas, critérios e procedimentos, pode, perfeitamente, ser entendida como uma extensão da *auditoria operacional*.

Carneiro (*idem*), para justificar-se, alega que sendo o objectivo fundamental da *auditoria operacional*, o de verificar em que medida os recursos postos à disposição dos gestores são aplicados segundos os princípios de economicidade, eficiência e eficácia, naturalmente, apoia-se, na planificação e nos programas de acções e dos seus respectivos controlos realizados pela *auditoria de gestão*. Gil (*op. cit.*) para argumentar que a *auditoria de gestão* é um prolongamento da *auditoria operacional*, defende que esta última resume uma revisão da opinião de processos e resultados exercidos que se projectam num horizonte temporal presente – futuro, enquanto que a revisão que ocorre na primeira tem como horizonte temporal passado – presente.

No entanto, devemos sublinhar que Gil (*op. cit.:19*) adverte que ambas as modalidades fazem parte da *auditoria administrativa* e que, mesmo sabendo da complementaridade entre elas, a

preocupação com a separação deve-se, sobretudo, a um dos princípios fundamentais na administração que é a segregação de funções: “quem executa não controla e quem audita não desenvolve/ não implanta/ não operacionaliza”.

Estas duas modalidades, obviamente, estão mais viradas para as empresas e/ou organizações com fins lucrativos, enquanto que a *auditoria pedagógica* que iremos analisar de seguida é sobretudo, aplicada nas instituições educativas.

## **2.5 Auditoria pedagógica: conceito e relevância para os sistemas educativos**

Quando no ponto anterior chegámos a afirmar que a *auditoria pedagógica* é uma modalidade de auditoria mais virada para as instituições do ensino, não pretendemos com isso dizer que ela não pode ser aplicada nas empresas e outros tipos de instituições, e muito menos ainda que nas instituições do ensino e formação não podem ser aplicadas todas as outras modalidades, dado que em ambos os casos a aplicação de uma ou outra (ou ainda várias) prende-se, sobretudo, com a tomada de consciência de que os recursos são escassos e que, por conseguinte, exige-se uma cultura de controlo de todas as práticas, estejam elas relacionadas com a produção de bens, estejam elas relacionadas com a prestação de serviços.

Estas exigências remetem-nos, naturalmente, para uma abordagem reforçada da *auditoria pedagógica*. As mesmas são, também, corroboradas por Varela (2004:8), aquando defende que esta modalidade tem como objecto “(...) o controlo da eficiência das instituições de educação e ensino e da eficácia do serviço educativo por elas prestado, através da verificação do cumprimento das normas aplicáveis, de modo a aferir-se a qualidade desse serviço”. Por outro lado, o mesmo defende que

(...) a Auditoria pedagógica consiste no exame ou revisão, de carácter objectivo (independente), crítico (evidência), sistemático (normas), selectivo (amostras) das políticas, normas, práticas, funções, processos, procedimentos e informações relacionados com a organização e o desempenho de uma instituição educativa, com o fim de emitir uma opinião profissional (imparcial) respeitante a:

- ⇓ Eficiência no funcionamento da instituição educativa;
- ⇓ utilização racional dos recursos;
- ⇓ qualidade e eficácia no desempenho e
- ⇓ grau de satisfação ou excelência do desempenho educativo face às demandas sociais.

A partir deste conceito, podemos facilmente concluir que nesta perspectiva, acima da preocupação com o identificar erros/falhas que suscitem intervenções correctivas, está a preocupação com o enaltecer das boas práticas levadas a cabo no âmbito educacional e a promoção, bem como com a preocupação de apresentar propostas pertinentes e, consequentemente, a melhoria das práticas.

Queremos com isto dizer que o ensino só alcança os seus propósitos se, realmente, conseguir promover condições para que a aprendizagem se torne significativa para os alunos. Por este motivo e, também, porque é preciso avaliar continuamente o processo, podemos afirmar que estas razões *per se* justificam a aposta na *auditoria pedagógica* que se tem verificado nas instituições de ensino, sejam elas públicas, sejam elas privadas, a nível mundial, segundo a opinião de Varela (*idem:ibidem*).

Propósitos esses ancorados nos paradigmas da máxima qualidade, conhecidos como “Modelo de Gestão pela Excelência (MGE)” e que vem sendo aplicado nos sistemas educativos por se chegar a conclusão de que o avanço das sociedades passa pela edificação de escolas de sucesso, sobretudo, porque, a mudança paradigmática, ou seja, a mudança da visão do mundo despertou nos cidadãos interesses completamente diferentes daqueles que os que nos precederam almejavam há algumas décadas.

A título de exemplo desses novos interesses que objectivam o desenvolvimento humano, virado para o contexto de Cabo Verde, Varela (*idem:9*) aponta que

(...) à sociedade não interessa que apenas lhe garanta o acesso equitativo ao ensino e à formação mas o acesso a uma educação e formação de qualidade, capaz de transformar o homem cabo-verdiano num verdadeiro capital, em fonte de riqueza e progresso, nos planos material e espiritual.

Essa aposta no desenvolvimento da pessoa consiste num dos fundamentos presente no MGE abordado tanto num Seminário subordinado ao tema “A Responsabilidade social no Modelo de Excelência em Gestão Pública”, realizado pela Escola Nacional de Administração Pública do Brasil em 2005 (Figura 2), bem como no Modelo Europeu de Excelência (Figura 3). Os mesmos, embora com algumas alterações, continuam sendo as grandes referências para a Fundação Nacional de Qualidade (2005:15),

Os fundamentos em que se baseiam os Critérios de Excelência são: i. Visão sistémica; ii. Aprendizagem organizacional; iii. Pró-actividade; iv. Inovação; v. Liderança e constância de propósitos; vi. Visão de futuro; vii. Foco no cliente e no mercado; viii. Responsabilidade social; ix. Gestão baseada em factos; x. Valorização das pessoas; xi. Abordagem por processos; xii. Orientação para resultados.



Figura 2 - Adaptado de ENAP 2005<sup>7</sup>

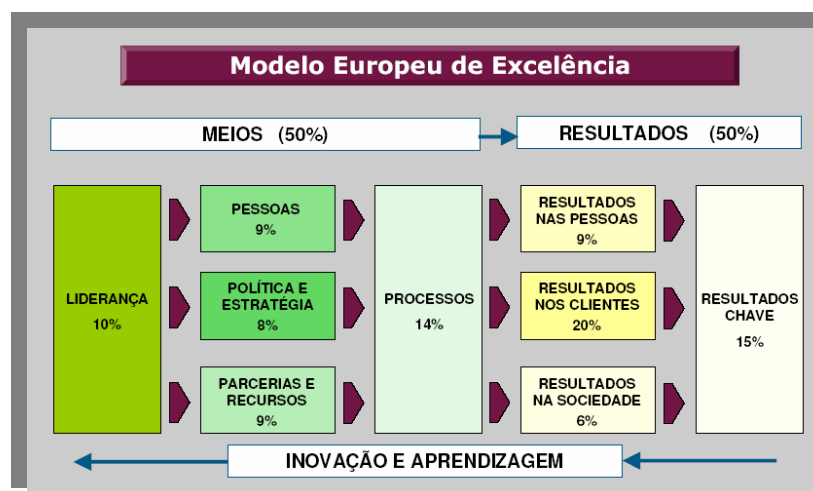


Figura 3 - Extraído de IX Fórum APCER<sup>8</sup>

<sup>7</sup> A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) é uma fundação pública brasileira criada em 1986 tendo por missão desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas. (cf. <http://www.enap.gov.br/>)

<sup>8</sup> APCER – Associação Portuguesa de Certificação – entidade portuguesa privada, que foi constituída em Abril de 1996 pelo IPQ (Instituto Português da Qualidade), AIP - Associação Industrial Portuense -, actual AEP (Associação Empresarial de Portugal) e pela Associação Industrial Portuguesa (AIP), tendo iniciado a actividade em Outubro do mesmo ano.

Efectivamente, esses fundamentos resultam da preocupação com a auto-avaliação. Ou seja, há uma consciência generalizada que a auto-avaliação conduz a organização a “olhar-se” relativamente a todas estas dimensões, coligindo informação factual sobre abordagens e métodos utilizados e implementados ao nível de toda a organização, assim como sobre resultados obtidos, sua evolução temporal e em comparação com outras organizações.

Nestes termos, podemos afirmar que a preocupação com a auto-avaliação, aliada a outros aspectos igualmente pertinentes no âmbito do controlo das práticas educativas, constitui-se nos argumentos que motivaram o surgimento da auditoria pedagógica.

### **2.5.1 A relevância da auditoria pedagógica nas instituições (educativas)**

Consta que num primeiro momento, a *auditoria pedagógica*, para ganhar a importância no que toca à mudança comportamental das pessoas, teve que recorrer às outras modalidades de auditoria mais antigas e viradas para as empresas. Esta procura de subsídios junto das demais modalidades de auditoria já não se exige apenas à *auditoria pedagógica*: muito pelo contrário, dado que ela vem-se assumindo como a principal subsidiária das outras perspectivas, principalmente, a partir da altura que as empresas acabaram por reconhecer que, para a implementação de uma nova cultura organizacional, é imprescindível aliarem-se às escolas.

Mas, para isso, as empresas tomaram consciência de que só alcançam sucesso se passarem a funcionar como organizações aprendentes – conceito que, segundo Almeida (2004), “(...) designa a capacidade de as organizações utilizarem as capacidades individuais de *e-literacia*<sup>9</sup> e *e-proficiência*<sup>10</sup> para aprender a nível organizacional de modo a melhorar processos e sistemas que aumentam o desempenho, produtividade e inovação da organização”.

Isto reflecte, na verdade, àquilo que Senge<sup>11</sup> tinha abordado em 1994 na sua obra intitulada *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* quer, também, em

---

<sup>9</sup> Carneiro (2003), por um lado, designa *e-literacia* como capacidade individual de utilizar tecnologias digitais nas tarefas laborais, e de utilizar essas tecnologias para aprender no local de trabalho matérias e competências necessárias para o desempenho.

<sup>10</sup> O mesmo autor entende que *e-proficiência* envolve a capacidade individual de utilizar a Internet para desenvolver trabalho em organizações de conhecimento-intensivo, e de aceder a ferramentas e informação para inovar e acrescentar valor aos bens e serviços para cuja produção se contribui.

<sup>11</sup> Se, por um lado, Peter Drucker é considerado pai da sociedade de conhecimento, Peter Senge é uma das marcas de prestígio internacional no domínio da gestão.

palestras e entrevistas<sup>12</sup>. Este autor defende que a base das organizações aprendentes subjacentes à Sociedade da Informação é constituída por cinco disciplinas.

Alias, Smith (2001) parafraseando Senge, sublinha o seguinte:

The dimension that distinguishes learning from more traditional organizations is the mastery of certain basic disciplines or 'component technologies'. The five that Peter Senge identifies are said to be converging to innovate learning organizations. They are: Systems thinking; Personal mastery; Mental models; Building shared vision; Team learning.

Segundo a tradução de Jorge Nascimento Rodrigues *in* Peter Senge, o mago da «Quinta Disciplina», essas cinco disciplinas correspondem, respectivamente ao seguinte:

i. *Domínio pessoal* (abertura de espírito à realidade e vida vivida com uma atitude criativa e não reactiva); ii. *Modelos mentais* (são sempre precisos valores e princípios); iii. *Visão partilhada* (é importante a co-criação e a visão partilhada por todos e cada um); iv. *Aprendizagem em grupo* (as leis da equipa são diálogo e discussão); v. *Pensamento sistémico* – a Quinta Disciplina: tudo está interligado e as organizações são sistemas complexos.

Convém, no entanto, sublinhar que, por um lado, a palavra *disciplina* utilizada por Senge quer dizer uma teoria particular, traduzida numa série de práticas, que levamos a vida inteira para dominar e não conseguimos, sobretudo, pelo facto de, à medida que vamos aprendendo, irmos, igualmente, tomando consciência do quanto temos ainda que aprender.

Essa humildade deve permitir-nos perceber que, mesmo em caso de dominarmos teoricamente quatro dessas disciplinas, isso não quer dizer que somos auto-suficientes: aliás, nas palavras de Senge (2001:14) citado por Penteado (2002:33) “(...) é importante como filosofia e como conjunto de princípios que integra todas as disciplinas do aprendizado impedindo que sejam apenas uma lista de ideias favoritas e técnicas subtis.”

Por outro lado, vale enaltecer que essas cinco disciplinas estão gradualmente convergindo para inovar as organizações que aprendem. Cada uma delas será essencial para o sucesso das demais ao proporcionar uma dimensão vital na construção de organizações realmente capazes de aprender, de ampliar continuamente sua capacidade de realizar suas mais altas aspirações.

A máxima que podemos reter dessas contribuições tecidas por Senge é que para que uma instituição consiga acompanhar o ritmo de mudança, que se faz sentir nos dias de hoje, é

---

<sup>12</sup> De entre as várias entrevistas, destacamos a que foi concedida ao jornalista Jorge Rodrigues, este que, por conseguinte, a intitulou “Peter Senge: o mago da ‘Quinta Disciplina’.”

necessário estar preparada para reconhecer as suas fragilidades e admitir que todos, que estejam directa ou indirectamente a ela ligados, podem emitir opiniões e ideias que permitam fazer uma análise das suas contingências actuais mas, também, uma análise prospectiva.

Na verdade, essas exigências dizem respeito a todos nós, pois, juntos damos vida às instituições e, como tal, precisamos de ser humildes para aceitar de bom grado a entrada de novos conhecimentos, ao invés de posturas de resistência que nos prendem às práticas do passado. Somos, igualmente, convocados por Senge, a questionar os nossos modelos mentais e, conseqüentemente, fazer aquilo que Lafortune e Saint-Pierre, na obra intitulada *A Afectividade e Metacognição na sala de aula*, chamaram de “Gestão da actividade mental”.

No que toca ao professor, em particular, podemos dizer que essas exigências foram sintetizadas por Tardif (1991) em cinco saberes imprescindíveis, nomeadamente

- (i) *Saberes sociais*
- (ii) *Saberes profissionais;*
- (iii) *Saberes das disciplinas;*
- (iv) *Saberes curriculares;*
- (v) *Saberes da experiência,*

todos eles intimamente ligados e complementares.

Isto tudo está enquadrado numa nova concepção do ensino/aprendizagem, já que o paradigma de aprendizagem se instalou, neste nosso século – o século XXI como uma nova visão do mundo. É com esta nova perspectiva que a escola deve preocupar-se, segundo Carrara (2005), ou seja, que ela esteja “(...) sempre voltada para a transformação social e humanizadora do educador e do educando, de modo que compreendam as possibilidades que apresentam em relação à concretização de acções voltadas para a transformação”.

Podemos afirmar que as acções normalmente desencadeadas pela *auditoria pedagógica* manifestam-se como de capital importância, pois ela convoca as instituições e as pessoas que delas fazem parte para juntas assumirem as suas responsabilidades à luz das regras e normas já instituídas, tendo em vista a função desempenhada pela educação, na e para a sociedade. Ela prima pela promoção da autonomia e uma conseqüente responsabilidade para actuar sobre o sistema educativo de uma forma preventiva e simultaneamente (auto)correctiva.



Para muitos autores, a *auditoria pedagógica*, actualmente, ocupa um lugar central entre as diversas modalidades de controlo da Inspeção Educativa, tendo em conta que tem contribuído grandemente para que os procedimentos e técnicas cientificamente recomendáveis sejam postos em prática, permitindo, deste modo, a tomada de consciência, por parte das instituições educativas, dos seus pontos fortes e pontos fracos relacionados com o seu desempenho, bem como a tomada de consciência de que convém apresentar subsídios importantes face ao imperativo de alcançar os níveis de excelência na e para a educação.

Para Assis (1998)<sup>13</sup>, a Moderna Inspeção, actualmente, vem apostando mais nas premissas da *auditoria pedagógica*, contrariando a actuação clássica da inspeção que se resumia ao controlo da conformidade legal, baseada em intervenções inspectivas de fiscalização.

Premissas essas que, como sabemos, passam, também, por convocar os actores educativos a reflectirem sobre as suas práticas e, em consequência, estarem abertos a auto-corrigirem, tendo em vista a criação de condições que promovam a capacidade crítica de todos os actores educativos e, consequentemente, a mudança de comportamentos e melhoria das suas práticas.

Enfim, por um lado, isto mostra que a grande finalidade subjacente à monitoria desencadeada pela *auditoria pedagógica* é, sem dúvida, uma aposta na qualidade do ensino e, consequentemente, a procura de óptimos resultados pelos alunos, resultante de uma forma de estar, de conviver e de actuar por parte de todos os intervenientes no processo formativo.

Por outro lado, também estamos conscientes de que, ao ser instituído um sistema de avaliação, é essencial que os mecanismos da avaliação se adequem à natureza da organização, neste caso pensamos numa instituição de cariz educativo, e se adaptem às finalidades, evitando, desta forma, a incompatibilidade. Efectivamente, não parece ser possível combinar um sistema de avaliação para melhoria da qualidade com um sistema punitivo e repreensivo.

Antes de concluirmos, importa frisar, ainda, que a auditoria pedagógica, directa ou indirectamente, tem que ver com as várias outras modalidades já referidas, bem como as outras que passamos a referir.

---

<sup>13</sup> Rui Assis é um jurista que se tem debruçado muito sobre assuntos educacionais, pois, já publicou dezenas de artigos no jornal em linha “a Página”.

## 2.6 Outras modalidades de auditoria

### *(i) Auditoria financeira<sup>14</sup>*

A auditoria realizada na área contabilístico-financeira tem por objectivo verificar a veracidade das situações financeiras, a adequação das operações e registos, a qualidade dos controlos internos, a observação das normas e regulamentos existentes e avaliar a correcta aplicação das normas e princípios contabilísticos vigentes. (Carneiro, 2004:10)

### *(ii) Auditoria de gestão*

A auditoria de gestão realiza as suas actividades ao nível do planeamento estratégico, tático e no processo decisório envolvido na aplicação de sistemas, políticas, critérios e procedimentos. Pode ser entendida como uma extensão da auditoria operacional. (*idem*:11)

### *(i) Auditoria de qualidade*

A auditoria de qualidade é um processo de análise e avaliação segundo o qual se pretende verificar a eficácia desses sistemas quanto aos objectivos e padrões referidos. As Auditoria de Qualidade podem ser classificadas em internas e externas. São internas quando ocorre, por exemplo, a avaliação do plano de desenvolvimento do produto, para verificar o atendimento dos requisitos do cliente. Dizem-se externas, se têm em vista a avaliação de fornecedores de matérias-primas, de equipamentos e/ou de serviços. (*idem*:12)

### *(ii) Auditoria administrativa*

Auditoria que inclui, embora não exclusivamente, o plano da organização, bem como os procedimentos e documentos de suporte aos processos de tomada de decisão que conduzem à autorização das operações pela direcção. (Silva e Franco, 1992:9)

### *(iii) Auditoria operacional*

---

<sup>14</sup> A *auditoria financeira*, segundo vários autores, foi o primeiro que surgiu no mundo. Evidentemente, para muitos, as outras modalidades que vieram a surgir mais tarde beberam e bebem da sua fonte.

Auditoria que incide em todos os níveis de gestão sob o ponto de vista da economia, eficiência e eficácia, nas suas fases de programação, execução e supervisão. (*idem:ibidem*)

(iv) *Auditoria informática*

Auditoria de dados registados em suporte informático, incluindo a avaliação do próprio sistema informático: aplicações, sistema de gestão e programas. (*idem:8*)

Resta referir, por um lado, que todas essas modalidades de auditoria até aqui apresentadas podem, perfeitamente, ser enquadradas e realizadas, seja no âmbito da *auditoria externa*, seja no âmbito da *auditoria interna*, sobretudo, quando uma instituição funciona como um sistema aberto, em que a filosofia de gestão se identifica com a perspectiva construtivista.

Por outro lado, importa sublinhar que o que motivou a apresentação dessas tipologias de auditoria deve-se, também, à tomada de consciência que a sociedade contemporânea vem exigindo àquele que exerce o papel de *auditor* (ou funções na auditoria) o incorporar da polivalência expressa, através do domínio de todas essas modalidades e não só, uma vez encaradas como ferramentas de apoio no exercício das competências que lhe são delegadas.

Enfim, como é sabido, espera-se que o auditor, no final de uma actividade de recolha de evidências, esteja consciente de que para revelar as fraquezas, determinar as causas, avaliar as consequências e encontrar uma solução de modo a convencer os responsáveis a agir, precisa, naturalmente, de argumentos válidos, realistas e pertinentes, sob pena de não cair no descrédito. Contudo, diremos que a verdade é que a auditoria quando realizada com o intento de tecer contribuições para a melhoria, ela assume, realmente, o seu verdadeiro papel. Papel esse que, na verdade, se perfilou na tomada de consciência de que, a cada dia que passa a concorrência tende a tornar-se cada vez mais acirrada, dado às similitudes das características inerentes aos produtos e/ou serviços que as instituições colocam à disposição do cliente, reduzindo, deste modo, o vasto leque de oportunidades que haviam há algumas décadas num único diferencial que consiste na capacidade de uma organização em fazer diferente.

É, efectivamente, esta filosofia que deve nortear as instituições do ensino superior, em especial da UniPiaget, sobretudo, pelo facto de ser ela a única universidade existente neste

país. Exige-se-lhe, pois, uma cultura de aposta no fazer diferente, no contribuir para a inovação, através da redefinição de custos, de qualidade e da máxima produtividade do e no processo ensino/aprendizagem no qual tomam parte o seu cliente directo (aluno/a) e o seu cliente indirecto (sociedade cabo-verdiana).

Ora, do que foi recolhido até aqui, relacionado, obviamente, com a evolução da auditoria no mundo e, conseqüentemente, tendo em conta o aparecimento de todas as modalidades de auditoria, permitimo-nos concluir que, à semelhança dos países em que o auditor já é visto como um elemento de suma importância na detecção e eliminação e, sobretudo, prevenção de falhas na origem e não posterior à realização de tarefas, importa que em Cabo Verde, a *auditoria pedagógica* seja posta ao serviço da implementação das boas práticas na organização escolar, no sistema educativo no seu todo, onde há muito ainda que fazer, seja a nível da decisão, seja a nível operacional.

Acreditamos que, para isso, é preciso, por um lado, que todos nós – os que são intervenientes/actores no sistema educativo envidemos esforços no sentido de nos libertarmos de práticas passadistas de modo a que possamos contribuir para que os outros se libertem da visão estereotipada que é, infelizmente, veiculada na nossa sociedade, em que o auditor, normalmente se apresenta como um “polícia”. Também é verdade que o próprio auditor deve empenhar-se nesta “luta” e, para melhor o fazer ele é convocado, diremos mesmo instado, a conhecer os conceitos e instrumentos técnicos que seguidamente apresentamos.

## **2.7 Conceitos de instrumentos técnicos relacionados com a auditoria e/ou utilizados pelo auditor**

### **2.7.1 Enquadramento**

Justifica-se a inclusão de alguns dos conceitos técnicos que aqui apresentamos por serem ferramentas imprescindíveis, sobretudo quando se almeja tornar realidade as linhas de orientações gerais (os conceitos atrás apresentados), exigindo a compreensão dos mesmos e as conseqüentes estruturação e fundamentação das propostas que apontem para a excelência e a qualidade das actividades realizadas no âmbito de uma tríade formada por ensino, investigação e extensão, ou seja, as macro-funções das instituições do ensino superior.

De frisar ainda que esses conceitos à excepção de “controlo” extraído de *Auditoria Interna: Função e Processo* da autoria Morais e Martins, foram todos extraídos do *Manual de Auditoria Interna e de Procedimentos*, tendo este manual como co-autores Carlos Atila Álvares da Silva (Tribunal de Contas da União do Brasil) e António de Sousa Franco (Tribunal de Contas de Portugal).

## **2.7.2 Alguns dos instrumentos técnicos**

### *(i) Âmbito da auditoria*

Tendo sido definido o campo da auditoria, o *âmbito da auditoria* tem por finalidade determinar a amplitude e exaustão dos processos de auditoria preconizados, o que inclui uma limitação racional dos trabalhos a executar, de modo a tornar aceitável para o auditor o risco de serem erróneas as suas conclusões de auditoria.

### *(ii) Amostragem*

Seleccção de uma *amostra* em determinada população, de acordo com o método apropriado, e o estudo dos elementos que a compõem com vista a emitir um parecer sobre o total dessa população.

### *(iii) Amostra representativa*

Amostra cujas características são específicas da população (universo) de que provém e cujos resultados dos testes podem ser extrapolados ao total dessa população.

### *(iv) Controlo*

Controlo é qualquer acção aplicada pela gestão para reforçar a possibilidade de que os objectivos e metas estabelecidos sejam atingidos.

### *(v) Documentos de trabalho/Papéis de trabalho*

Documentos que constituem o suporte de todo o trabalho desenvolvido pelo auditor, contendo o registo de todas as informações utilizadas, das verificações a que procedeu e das conclusões a que chegou.

(vi) *Economia*

Aquisição de recursos financeiros, humanos e materiais apropriados, tanto sob o ponto de vista da qualidade como da quantidade, no momento oportuno e pelo menor custo.

(vii) *Eficácia*

Grau de alcance dos objectivos visados, segundo uma relação de custo/benefício favorável.

(viii) *Eficiência*

Utilização dos recursos financeiros, humanos e materiais de modo a atingir a maximização dos resultados para um determinado nível de recursos ou a minimização dos meios para determinada quantidade e qualidade de resultados.

(ix) *Independência*

Liberdade de agir sem qualquer interferência externa, conferida a uma entidade de fiscalização.

(x) *Métodos de auditoria*

Conjunto de procedimentos e técnicas em que se baseia a auditoria.

(xi) *Normas de auditoria*

Regras que o auditor deve observar em relação aos objectivos a atingir, aos procedimentos e técnicas de auditoria utilizados, ao relatório que deve elaborar e à qualidade do trabalho.

(xii) *Objectividade*

Princípio que o auditor deve observar de forma a garantir que as suas comprovações e conclusões apenas sejam influenciadas pelos elementos recolhidos durante a auditoria, em conformidade com as normas em vigor e com os princípios e as práticas geralmente aceites.

(xiii) *Objecto da auditoria*

Organização, programa, actividade, função ou projecto sujeito a fiscalização.

(xiv) *Objectivo geral de auditoria*

Descrição precisa da finalidade da auditoria, podendo abranger aspectos financeiros, de legalidade, de regularidade e de gestão.

(xv) *Parecer*

Opinião do auditor sobre o objecto da auditoria, nomeadamente sobre a exactidão, a legalidade e a regularidade das operações e elementos analisados.

(xvi) *Plano global da auditoria*

Documento com os seguintes objectivos:

- (1) expor os objectivos gerais da auditoria;
- (2) definir a estratégia global e o campo da auditoria;
- (3) documentar, de maneira concreta, as opções importantes tomadas para realizar a auditoria.

De sublinhar que, segundo esses autores, o plano global da auditoria e as suas posteriores alterações deverão ser aprovadas pela autoridade credenciada da instituição fiscalizadora.

(xvii) *Procedimento contraditório*

Procedimento que consiste em enviar cartas e relatórios, ou projectos de relatórios de auditoria à entidade fiscalizada para que esta responda, por escrito, dentro de determinado prazo. A resposta pode ser precedida de discussões bilaterais que permitam esclarecer pontos em litígio.

(xviii) *Procedimentos de auditoria*

Conjunto de verificações e averiguações previstas num programa de auditoria, que permite obter e analisar as informações necessárias à formulação da opinião do auditor.

*(xix) Recomendações de auditoria*

Medidas correctivas possíveis sugeridas pela instituição de fiscalização ou pelo auditor para corrigir as deficiências detectadas durante a auditoria.

*(xx) Relatório de auditoria*

Documento contendo as comprovações, conclusões e, eventualmente, recomendações que a instituição de fiscalização ou o auditor considerem útil levar ao conhecimento da entidade fiscalizada ou de qualquer outra autoridade competente. O relatório de auditoria pode ser acompanhado das respostas da entidade fiscalizada.

*(xxi) Segregação de funções*

Princípio básico do sistema de controlo interno que consiste na separação de funções, nomeadamente de autorização, aprovação, execução, controlo e contabilização das operações.

*(xxii) Suporte lógico (software) de auditoria*

Conjunto de programas informáticos aplicados ao campo da auditoria, que permite ao auditor tratar os dados informatizados.

*(xxiii) Verificação formal*

Exame que incide sobre a forma de determinado procedimento ou documento. Exemplo: existência e conformidade de uma assinatura, de um carimbo, de uma data.

Enfim, reconhecendo que a auditoria e todos esses conceitos ligados à esta temática existem porque, também, existem as organizações, não é menos verdade afirmarmos que a existência, quer da organização, quer da auditoria ou, quer ainda, de todos ou conceitos delas derivadas, deve-se ao facto de existirem os recursos humanos, pois, são estes que dão vida às organizações e fazem com que os conceitos, as leis, os regulamentos, os estatutos, entre outros, não sejam meras letras “mortas” inscritas num tipo de suporte qualquer.



O mesmo é dizer que são esses recursos humanos que trabalham directa ou indirectamente nas instituições e que, de acordo com as circunstâncias, podem assumir funções e/ou posições diferenciadas (auditor/es e auditado/s) mas, ao mesmo tempo, complementares.

Essas razões são, efectivamente, mais do que suficientes para justificar a abordagem numa perspectiva diacrónica do conceito de organização, derivando dos diferentes paradigmas de organização os correspondentes modelos de Administração de Recursos Humanos.

## **2.8 Organização: conceito geral e a evolução histórica**

### **2.8.1 O conceito geral da organização**

De entre vários conceitos de organização decidimos adoptar o de Bernard (1971) citado por Chiavenato (2004:22). Este autor tinha definido organização como “(...) um sistema de actividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas”.

Chiavenato (*idem:ibidem*) adverte, por outro lado, que para o bem da organização, é imprescindível que o espírito cooperativo se evidencie nas pessoas que dela fazem parte, através da facilidade em comunicarem entre si, da disposição em contribuir com acção conjunta e aposta na prossecução de objectivos comuns.

O mesmo é dizer que todos devem a conhecer a política organizacional em matéria de gestão interna, ligada à qual decidimos destacar aqui três aspectos pertinentes, nomeadamente,

#### *(i) Plano dos recursos humanos*

Plano que indica as diferentes fases do trabalho a executar e o tempo que cada membro da equipa de auditoria deve dedicar a cada uma dessas fases.

#### *(ii) Planeamento dos recursos humanos*

Sistemas e procedimentos que permitem a uma entidade dispor, no momento e local previstos, do número apropriado de pessoas competentes para alcançar os seus objectivos.

### (iii) Sistema de gestão e de controlo interno

Segundo Silva e Franco (1992:25), este sistema consiste num conjunto constituído pela organização interna, pelos procedimentos e/ou pelas práticas que permitem à entidade alcançar os seus objectivos. Aliás, segundo o mesmo, o Sistema de controlo interno inclui, em simultâneo,

- ⇓ os sistemas de planeamento que permitem preparar as decisões políticas ou administrativas;
- ⇓ os sistemas de execução que permitem transmitir ordens dos órgãos de gestão superior da organização até aos níveis inferiores, com indicação da divisão de responsabilidades; e
- ⇓ os sistemas de controlo(s) interno(s) que permitem verificar, por intermédio de um conjunto de procedimentos e práticas, se a entidade funciona em conformidade com os princípios de controlo(s) interno(s).

Chiavenato (*op. cit.*) reconhece, no entanto, que o mais importante com relação à organização é, o facto de ela ser o resultado da cooperação entre pessoas, sobretudo, por estas terem chegado à conclusão de que para alcançarem grandes objectivos é preciso união.

É evidente que não podemos esquecer que o conceito *organização* foi sofrendo mudanças ao longo dos tempos, assim como as pessoas a ela afectas foram alterando os seus comportamentos. Essa dinâmica justifica-se pela necessidade das organizações se reajustarem permanentemente às suas próprias contingências internas, bem como às contingências da sociedade em geral.

### 2.8.2 Processo de evolução da Organização

São vários os autores que nos dão conta de perspectivas diferentes no que toca à evolução da organização. De entre esses autores, destacamos Chiavenato<sup>15</sup> (2004:24) que sustenta que se é verdade que temos um conceito que espelha fielmente o contexto actual não é menos verdade afirmar que, para isso, o mesmo teve que passar por três fases distintas: a da industrialização clássica, a da industrialização neoclássica e a da informação.

---

<sup>15</sup> Idalberto Chiavenato é um dos autores brasileiros mais conhecidos e respeitados na área de administração de empresas e gestão de pessoas; tem como formação de base a *Filosofia/Pedagogia*, já publicou mais de 30 livros de grande destaque no mercado (...). Actualmente, é o responsável máximo do Instituto Chiavenato, entidade voltada para o desenvolvimento educacional e empresarial.

### 2.8.2.1 Era da industrialização clássica

Na opinião de Chiavenato (*idem:ibidem*), esta fase cobre o período que vai de 1900 e 1950 e remonta o início da intensificação do fenómeno da industrialização, em que a estrutura, que era comum nas organizações, tinha como características um formato piramidal e centralizador, departamentalização funcional, modelo burocrático, centralização das decisões no topo, estabelecimento de regras e regulamentos para disciplinar e padronizar o comportamento de todos que nela tomavam parte.

Chiavenato dá-nos conta, também, que este período, segundo as *Teorias da Administração*, é sustentado pela abordagem clássica resultante das consequências da Revolução Industrial, crescimento acelerado e desorganizado das empresas, necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações. Pois, por um lado, nos Estados Unidos vivia-se em plena Administração Científica e com ênfase nas tarefas fruto dos estudos de Taylor<sup>16</sup> e, por outro, a ênfase na estrutura proposto por Fayol<sup>17</sup> passou a dominar a Europa. Cenário esse que, na verdade, estava a uma distância considerável do conceito de *administração* que é hoje veiculado, pois, efectivamente, na opinião de Chiavenato a *administração* na actualidade deve ser entendida, sobretudo, como o acto de trabalhar com e através de pessoas para realizar os objectivos, quer da organização, quer dos seus membros.

O facto de Chiavenato considerar que administrar significa conduzir recursos humanos, recursos financeiros, recursos materiais, recursos tecnológicos e ambientais aos objectivos institucionais, podemos, sem reservas, afirmar que, para a Revolução Industrial, o que realmente importava era administrar recursos financeiros o que, por conseguinte, só se justificava a *auditoria financeira*, dado que esta modalidade sempre tem como objectivos verificar a veracidade das situações financeiras e a adequação das operações e registos.

---

<sup>16</sup> Frederick W. Taylor (1856 – 1915) é considerado pai da Administração Científica. Para este pensador “o desenho de cargo” – o *layout* do trabalho e a programação de tarefas – consiste na única maneira correta de realizar o trabalho. De sublinhar que, para Chiavenato (2004:219), o cargo dá-nos uma ideia quando à importância que tem uma pessoa numa organização, especialmente, a nível da hierarquia. O mesmo alega que, por um lado, para a organização, o cargo constitui a base da aplicação das pessoas nas tarefas organizacionais e, por outro, para a pessoa, o cargo constitui uma das maiores fontes de expectativas e de motivação na organização.

<sup>17</sup> Segundo consta Henri Fayol (1841 – 1925) desenvolveu a Teoria Clássica da Administração o que lhe valeu o título de pai da Teoria Clássica.

Enfim, cremos ser ainda importante sublinhar que o mesmo autor defende que, apesar de nesse período já se nota uma incipiente aposta na mudança, as pessoas passaram a ser equiparadas a recursos de produção à semelhança dos outros recursos organizacionais, como máquinas, equipamentos e capital.

### **2.8.2.2 Era da industrialização neoclássica**

Comparativamente com a fase anterior, à partida notamos que ela teve uma duração de menos 10 anos pois segundo Chiavenato (*idem:ibidem*), ela vai de 1950 a 1990. O mesmo autor sublinha que neste período começou a verificar-se uma mudança mais intensa e mais rápida.

Contudo, podemos deduzir que, esse ritmo mais acelerado tem que ver com o facto de a sociedade nesta altura não ter que conviver com duas grandes guerras que marcaram a era antecedente e que, se acredita, terem sido grandes travões ao desenvolvimento.

Para Chiavenato (*idem:25*), a partir de 1950 o carácter centralizador foi perdendo terreno progressivamente; as transacções comerciais intensificaram, quer a nível regional, quer a nível internacional, sobretudo, pelo facto de terem surgido novas abordagens e, consequentemente, mudança na cultura organizacional<sup>18</sup> que passa a privilegiar a inovação em detrimento das práticas tradicionais. Um outro marco importante foi a substituição da concepção de “Relações Industriais” por uma visão de “Administração de Recursos Humanos”, perspectiva esta que vê as pessoas como recursos vivos diferente da visão anterior que as equiparava a equipamentos e máquinas.

Deste modo, o que podemos concluir é que, perante esse novo cenário, surgem outras modalidades de auditoria que vêm contribuir para a promoção de um clima organizacional mais favorável ao desenvolvimento da organização, em geral e, das pessoas em particular. De destacar aqui a *auditoria de gestão* e a *auditoria operacional*, pois no primeiro caso a preocupação é analisar o presente e engendrar planos de acção, tendo em vista novas metas a serem prosseguidas pela organização e, no segundo caso, obviamente, tem-se como preocupação confrontar o presente com aquilo que tinha sido planificado. Ambas continuaram

---

<sup>18</sup> Beckhard (1972) *apud* Chiavenato (2004:434) define cultura organizacional como sendo um modo de vida, um sistema de crenças, expectativas e valores, uma forma de interacção e relacionamento típicos de determinadas organizações.

muito próximas da *auditoria financeira*, tendo em conta que a filosofia dominante continuou sendo a aposta na rentabilização dos processos produtivos sem, no entanto, ignorar, a aposta na redução dos conflitos internos, através de estímulos.

Chiavenato adverte-nos que, mesmo reconhecendo que essa altura ficou também marcada por grandes avanços tecnológicos e que, por conseguinte, começou a influenciar grandemente a vida nas organizações, foi com o advento da Era da informação que se notou a um desenvolvimento gigantesco da tecnologia.

### **2.8.2.3 Era da informação**

Segundo Chiavenato (*idem*:24), esta era teve o seu início por volta de 1990 e tem como marca de referência, a facilidade e a rapidez com que as mudanças a todos os níveis acontecem, com destaque, a nível das tecnologias, sobretudo, pelo facto de ter trazido desdobramentos completamente imprevisíveis que acabaram por transformar o mundo numa aldeia global.

O mesmo autor defende que esse avanço tecnológico veio, por conseguinte, permitir que, em simultâneo, a informação passasse a cruzar o planeta em milésimos de segundos com reflexos imediatos a nível da economia; ou seja, com esse avanço, notou-se a passagem da economia internacional da era antecedente para a economia mundial e global (globalização).

Defende que os processos organizacionais tornaram-se mais importantes do que os órgãos que constituem a organização, sobretudo, nas organizações expostas às mudanças ambientais em que a estrutura predominante tem tido por base equipas multifuncionais com actividades provisórias em detrimento da estrutura constituída por órgãos estáveis e que, por conseguinte, o recurso mais importante deixou de ser o capital financeiro e passou a ser o conhecimento.

Chiavenato (*idem*:25-26) afirma que foi, também, a partir desta altura, que as pessoas passaram a ser consideradas como cerne das organizações, sobretudo, porque se começou a notar uma viva aposta nas pessoas, não na sua força braçal, mas sim nas suas inteligências, nas suas habilidades, nas suas criatividade, dando assim origem a uma perspectiva que adopta a terminologia “Gestão de Pessoas” ao invés “Administração de Recursos Humanos”.

Enfim, o advento desta nova abordagem na Administração de Recursos Humanos vem incidir, particularmente, na promoção de uma relação óptima entre a organização e o seu pessoal e, entre ambos e a Era de informação e do conhecimento, devido a duas grandes conclusões apontadas por Chiavenato (2004:26):

1. “Não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com pessoas;
2. A moeda do futuro não vai ser financeira, mas o capital intelectual”.

Essas conclusões, por um lado, sintetizam o conceito de *administrar* que Chiavenato nos apresenta dado que segundo o mesmo autor *administrar* hoje consiste num exercício constante de quebra das tradições teóricas, ou seja, é quebrando paradigmas sem romper com o passado, preparando-se para o futuro, ou seja ainda, é o imperativo de juntos realizarmos o presente, criarmos e desafiarmos o futuro.

Com efeito, com base no que fomos analisando, relacionado com as formas de administração da organização em contextos históricos diferentes, sobretudo, nesta parte final, podemos concluir, dizendo que uma das condições que nos possibilita a compreensão do que se tem hoje a nível da informação/conhecimento, é sem dúvida, o conhecimento do processo evolutivo pelo qual passa tudo que é dinâmico, como são os casos das universidades.

Dada a complexidade da sociedade, em geral e, conseqüentemente, a complexidade das exigências que actualmente são dirigidas à organização, naturalmente, esta está sujeita a todas essas modalidades de auditoria já referidas, bem como a outras, como por exemplo a *auditoria social*, tendo em conta que ela está ao serviço daquela.

As ilações com que ficamos, quer com relação aos conceitos, quer com relação ao processo evolutivo pela qual passou a organização permitem-nos, por conseguinte, reforçar a nossa determinação em analisar até que ponto a UniPiaget tem-se manifestado como uma instituição atenta à dinâmica social, ou seja, enquanto uma organização aprendente e disposta a criar, a todo tempo, mecanismos que lhe permita obter informações actualizadas e pertinentes a nível do seu funcionamento e, conseqüentemente, delinear novas perspectivas.

Nestes termos, podemos afirmar que o facto de termos vindo a acompanhar o aumento do índice de procura por parte dos cabo-verdianos que a cada ano lectivo apostam nos serviços prestados pela UniPiaget é, na verdade, um argumento que justifica, plenamente, a existência

de uma política de “administração com pessoas”, bem como uma aposta no “capital intelectual” e que, por isso mesmo, deve haver uma instância interna que *controla* de forma sistemática as suas três grandes vocações, nomeadamente, ensino, investigação e extensão.

Esse controlo deve estender-se, igualmente, às actividades relacionadas com a prestação de serviços e a gestão, procurando detectar algo que é preciso transformar e melhorar e, consequentemente, dar a conhecer à sociedade.

Para manter essa confiança, a UniPiaget tem que continuar a fazer parte do grupo das organizações aprendentes, ou seja, manter as boas práticas e eliminar os aspectos negativos de forma célere, para não deixar transparecer a imagem de uma organização que acusa dificuldades de se adaptar ao ritmo imposto pelo desenvolvimento tecnológico à semelhança do que foi defendido por Kotler (1999:21), isto é, que a organização contemporânea não se adaptou facilmente ao ambiente de rápidas mudanças.

Enfim, importa sublinhar que o controlo atrás referido deve ter uma perspectiva dinâmica; deixar transparecer uma clara aposta na perspectiva de administração activa, em que toda a actividade é controlada para permitir a tomada das melhores decisões possíveis, conforme nos ilustra a figura que se segue.



Figura 4 - A função controlo *in* Sá (s. d.)

## 2.9 Relação entre controlo interno e a auditoria interna

O que suscitou o interesse em analisar a relação que existe entre a *auditoria interna* e o *controlo interno* deve-se ao facto de haver um número bastante significativo de pessoas que acreditam que a essência desses dois conceitos é a mesma e que a diferença está, simplesmente, na terminologia, pois entendem que são palavras sinónimas. Mas, na verdade, não são. Morais e Martins (*idem*:21) são alguns dos autores que esclarecem as diferenças existentes entre esses dois conceitos, sobretudo, a nível da funcionalidade. Para isso, as mesmas apontam as três grandes diferenças que se seguem:

- ✓ Enquanto o controlo oferece uma perspectiva dinâmica e valorizadora, isto é, tem em mão todos os dados que permitam manter o “domínio”, a auditoria “avalia o grau de domínio atingido”;
- ✓ a empresa forma um todo – sistemas, organizações, funções, operações, activos e passivos – que deverão estar sob controlo interno e potencialmente sujeitos a Auditoria;
- ✓ a auditoria é uma função de supervisão, isto é, um controlo “ex-post” dos dados administrativos, ao passo que o controlo interno tem carácter preventivo ou “ex-ante”. Não obstante, também pode ter uma actuação “ex-post”, mas na sua aplicação só se justifica pela existência de normas preventivas

Para reforçarem essa posição, citaram IFAC (*International Federation of Accountants*) pelo facto de esta federação ter sublinhado que quando uma instituição decide criar o departamento da *auditoria interna* é porque reconhece a importância da supervisão separada, obviamente, do *controlo interno*, visando, através das suas actividades, apurar se o sistema de controlo interno foram bem concebidos e se funcionam devidamente.

Com efeito, o que se pode concluir é que os grandes pressupostos pelos quais se justificam a existência do departamento/serviço da *auditoria interna* numa instituição consubstanciam-se na avaliação do próprio sistema de controlo interno.

### 2.9.1 Avaliação do controlo interno

Está mais do que provado que, actualmente, qualquer instituição que queira ter sucesso e que queira que esse sucesso seja reconhecido pela comunidade envolvente, não pode, de forma alguma, compadecer-se com as ocorrências imprevisíveis que influem negativamente, quer a nível interno, quer externamente. Por isso, é-lhe exigido apostar numa avaliação contínua e



continuada do seu sistema de controlo, tendo em conta a sua missão para com o seu pessoal, em particular e, para com a sociedade em geral, bem como os seus próprios objectivos.

Para Moraes e Martins (*idem*:22), essa avaliação permite à instituição livrar-se de alguns dos riscos que têm que ver com: “i. Estabelecer prioridades de controlo (...); ii. representar o custo efectivo que traduza numa vantagem competitiva e; iii. evitar que a avaliação do controlo se envolva em processos morosos de análises e verificações detalhadas”.

Como podemos notar, quer a *auditoria*, quer o *controlo interno*, revestem-se de suma importância para o sucesso da instituição; assim como a *auditoria* contribui para a melhoria do *controlo interno*, este último permite a primeira elaborar o programa, a escolha dos procedimentos de actuação e o alcance e a profundidade dos testes.

Para muitos autores, a *auditoria interna*, nestes últimos tempos, tem vindo a sofrer muitas alterações na sua essência e também na forma de actuação e que, dado a esse facto, hoje, a preferência vai para a *auditoria operacional*, pois esta, na opinião de Gil (*idem*:27) é entendida como um aprofundamento do âmbito da *auditoria interna* e tem como objectivos:

- (i) avaliar a aderência aos normativos;
- (ii) contribuir para a optimização da dinâmica operacional;
- (iii) verificar a adequacidade das normas operacionais;
- (iv) estimular a qualidade.

Esses aspectos vêm, por um lado, reforçar o papel dos auditores, seja auditor interno, seja auditor externo, exigindo, obviamente, que ambos conheçam as suas reais funções, enquanto profissional afecto à instituição e, também, um agente importante face ao propósito de primarmos para uma boa gestão da “coisa pública”.

Enfim, os conceitos analisados no capítulo anterior, a evolução histórica da auditoria e da organização apresentada no capítulo, que ora se conclui, são muito importantes para os capítulos que se seguem, tendo em vista, por um lado, uma análise objectiva dos programas e dos sumários e, consequentemente, a apresentação dos resultados obtidos, através de uma auditoria efectuada ao sistema de controlo interno da UniPiaget.

## Capítulo 3: Auditoria aos sumários na UniPiaget

---

### 3.1 Breve enquadramento

O presente capítulo é o resultado da aplicação prática do conhecimento teórico e de algumas ferramentas básicas utilizadas no âmbito da auditoria, especialmente, em *auditoria interna/pedagógica*, tendo como objecto de análise os programas e os sumários de alguns dos cursos.

Conscientes de que a *auditoria* adopta uma filosofia que, sem desprimor para com a conformidade normativa, coloca tónica na compreensão de soluções e iniciativas que as instituições vêm empreendendo como alternativas que lhes permitam garantir um melhor funcionamento e óptimos resultados, prosseguimos em busca de evidências.

Esta auditoria foi encarada como uma estratégia de diagnóstico e que, por conseguinte, venha a contribuir para melhoria da qualidade, esta que tem vido a ser encarada como a máxima deste século, exigindo, para o efeito, a aposta na perspectiva sistémica, ou seja, um processo continuamente construído e reflectido. Nestes termos, propomos, inicialmente, como objectivo geral, verificar se existe conformidade entre o programa e os sumários dos cursos referidos e, ainda, se há cumprimento dos programas das diversas disciplinas.

Esse objectivo geral deu origem a 4 (quatro) objectivos específicos: (i) verificar se existe conformidade entre aquilo que é estipulado no programa e aquilo que é sumariado pelo/a professor/a; (ii) apurar se existem itens que constam nos programas e não foram leccionados; (iii) observar se são apontados nos sumários, aula/aula, a bibliografia recomendada e, por último; (iv) verificar se os serviços competentes arquivam os sumários convenientemente.

Uma vez traçados os objectivos, estes serviram-nos, por conseguinte, como fio condutor na planificação das actividades que teriam que ser realizadas. Estamos aqui a referir à análise dos programas de todas as disciplinas leccionadas nos cursos escolhidos, bem como dos seus sumários para, de seguida, os confrontarmos entre si.

Estes propósitos, naturalmente, foram assumidos com a intenção de recolher informações acerca da qualidade do serviço educativo que a UniPiaget vem prestando à sociedade cabo-verdiana e, consequentemente, dá-los a conhecer à sua comunidade educativa, em particular e, aos cabo-verdianos, em geral. Contudo, importa reforçar, que esta actividade não abarcou a todos os cursos, pois, do universo de 16 cursos, foi extraída uma amostra de 25%, o que acabou por resultar num total de 4 cursos, os quais tiveram que ser escolhidos de forma convencional, procurando, que todas as unidades científicas estivessem representadas por um curso que esteja a funcionar nesta instituição.

Sem grandes prejuízos por esta opção, acabamos por concluir que, o Curso de Ciências de Educação, ao qual estamos directamente afectados teria que fazer parte dessa amostra, dado à preocupação de avaliarmo-nos em primeiro lugar e só depois avaliarmos outros. Assim sendo, ficaram definidos como objecto de auditoria os programas e os sumários referentes ao 5º ano do Curso de Ciências de Educação e *Praxis* Educativa – Variante Inspecção Educativa; 4º ano do Curso de Psicologia – Variante Psicologia Clínica e da Saúde; 3º ano do Curso de Arquitectura; 1º ano do Curso de Economia e Gestão.

A escolha de 25% dos do total dos cursos justifica-se pela própria metodologia de recolha, tratamento, análise dos dados e, também, dado a preocupação de garantirmos a objectividade das evidências constatadas e que, no final, são apresentadas, tendo como propósito contribuir com sugestões que visem a consolidação de um sistema de controlo eficiente e eficaz.

Para tanto, decidimos apostar numa investigação-acção, como sendo um modelo propício face à preocupação que tínhamos de avaliar o sistema de controlo desta instituição. Efectivamente, o que inicialmente propomos foi observar, descrever, analisar e apresentar reflexões sobre as actividades de controlo que vêm sendo empreendidos na UniPiaget.

Para o tratamento e apresentação dos resultados, recorreremos à abordagem quantitativa, enquanto que na fase da análise dos mesmos optamo-nos, naturalmente, pela análise SWOT conhecido como o modelo de Harvard, dado à necessidade de se fazer um diagnóstico estratégico do sistema de controlo dos programas e dos sumários, procurando identificar os pontos fortes e fracos; as tendências em que se enquadram ou como oportunidades de melhoria ou como ameaças e, os seus consequentes reflexos na qualidade de ensino nos cursos e, por fim, apresentar estratégias de melhorias a serem adoptadas.

Resta sublinhar que o presente trabalho, à semelhança de qualquer outro desta natureza, teve que passar por uma série de condicionalismos.

### **3.2 Condicionalismos encontrados**

Na verdade, os condicionalismos que foram aparecendo ao longo da realização deste trabalho ultrapassaram e muito àquilo que esperávamos na fase da preparação do mesmo. De entre esses condicionalismos, entendemos que é imperativo apontar apenas um mas, que, na verdade, consiste num dos factores de peso no processo de evolução e que, por conseguinte, merecem uma reflexão de todos que estejam directa ou indirectamente ligados à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e, especialmente, ligados à problemática da investigação.

Pese embora, reconhecemos que a cultura de partilha, a cultura de darmos-nos a conhecer aos outros o que fazemos e como fazemos, a cultura de auto-avaliarmo-nos não são, por enquanto, marcos característicos da sociedade cabo-verdiana, uma vez que esta sobrevaloriza, ainda, a cultura de resistência às mudanças. Esta cultura foi manifesta, através da morosidade em termos de resposta às solicitações dos programas que foram feitas, quer a nível institucional, quer pessoalmente sem ignorar que dois dos programas não foram analisados, porque os professores optaram por não facultá-los.

Este cenário, como podemos ver, enquadra-se no grupo das ameaças (na perspectiva da análise SWOT acima referida) para o processo de desenvolvimento de uma instituição, em geral e, para os serviços de controlo interno, em particular. Contudo, reconhecemos, também, que esses mesmos condicionalismos têm a sua parte positiva, principalmente, quando temos o propósito de propor a criação de um sistema que venha a estar muito mais presente face à prossecução da missão e das grandes metas traçadas pela UniPiaget. Aliás, não fará sentido algum (re)criar um novo sistema de controlo sem atender ao que de válido se fez, ao que ficou por fazer e ao que pode ser melhorado. São vários os pensadores que advertem-nos que, inovar não é reestruturar a partir do zero ainda que invocando as tendências internacionais, pois, desta forma estaremos sempre próximos do zero.

### 3.3 Resultados da análise desenvolvida

Em decorrência dessa amostra supracitada e da elaboração do plano de actividades, tendo em vista a prossecução dos nossos objectivos, sentimos a necessidade de construir ferramentas de trabalho que nos permitissem fazer uma recolha objectiva e realista dos factos. Assim, começámos por construir três grelhas de verificação. Estamos a referir à Figura 5 que passamos a apresentar que, com efeito, possibilitou-nos verificar até que ponto o conteúdo programático e a carga horária da disciplina foram cumpridos pelo/a docente.

UniPiaget																		
Grelha de correspondência dos sumários com os programas																		
Disciplina: Análise Matemática 1 - Teórica																		
aulas \ itens	Ap.	1.1	1.1.1	1.1.1.1	1.1.1.2	1.1.1.3	1.1.1.4	1.1.1.5	1.1.1.6	1.1.1.7	1.1.1.7.1	1.1.1.7.2	1.1.1.7.3	1.1.1.7.4	1.1.2	1.1.2.1	1.1.2.3	
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		

Figura 5 - Grelha de correspondência dos sumários com os programas

Uma vez construído o protótipo, o passo seguinte foi procurar adaptá-lo às especificidades inerentes a cada disciplina em particular, tendo em conta que a cargas horárias, quer para as aulas teóricas, quer para as aulas práticas nem sempre são as mesmas, assim como a duração

das aulas, os itens dos respectivos programas. Para a análise dos aspectos formais nos programas, construímos uma grelha (Figura 6) com base nas determinações do Regulamento dos cursos de graduação que, por conseguinte foi aplicada na análise de 18 programas.

UniPiaget			
Grelha de análise das evidências nos programas			
[1] Identificação do curso			
1 ECD, 5º ano	2 ARQ, 3ª ano	<input type="checkbox"/>	
3 EGE, 1º ano	4 PSI, 4 ano	<input type="checkbox"/>	
[2] Logotipo da universidade	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[3] Nome da universidade	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[4] Nome/s do/a professor/a	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[5] Código da disciplina	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[6] Nome da disciplina	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[7] Carga horária da disciplina	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[8] Número de semestre	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[9] Nome do curso	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[10] Código de curso	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[11] Ano de curso	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[12] Ano lectivo	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[13] Enquadramento da disciplina	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[14] Objectivos da disciplina	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[15] Metodologia de trabalho	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[16] Sistema de avaliação	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[17] Conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[18] Bibliografia recomendada	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[19] Distribuição dos tempos lectivos e da bibliografia	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[20] Resumo	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[21] Paginação do programa	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não
[22] Horário de atendimento do/a aluno/a	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/> Não

Figura 6 - Grelha de análise das evidências nos programas

Seguindo a mesma linha de raciocínio, construímos a grelha que, por sua vez, nos serviu de auxílio na análise dos sumários que recebemos. Aproveitamos, igualmente, para, de seguida ilustrá-la, através da Figura 7.

UniPiaget			
Grelha de análise das evidências nos sumários			
[1]	<b>Identificação do livro de sumário</b>		
	1 Logotipo da UniPiaget	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	2 Nome da UniPiaget	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[2]	<b>Identificação das disciplinas do Curso</b>		
	1 _____		
	<b>No sumário, o/a Professor/a aponta</b>		
[3]	Ano do curso	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[4]	Nome da disciplina	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[5]	Nome do/a professor/a	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[6]	Número de aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[7]	Duração da aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[8]	Tipo de aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[9]	Data de realização da aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[10]	Hora da realização da aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[11]	Preenchimento do sumário	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[12]	Indicação de referências bibliográficas utilizada	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[13]	Assinatura do/a professor/a	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[14]	Verificação do funcionário	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[15]	Data de verificação coincide com a da realização da aula	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
[16]	Assinatura do funcionário de serviço	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Figura 7 - Grelha de análise das evidências nos sumários

Uma vez construídas as ferramentas, passamos pelas análises e, com efeito, conseguimos apurar as evidências que, foram enquadradas e apresentadas, como aspectos positivos, por um lado, e como aspectos negativos, por outro.

### **3.4 Dados recolhidos a partir da confrontação entre os programas das disciplinas e os respectivos sumários**

#### **3.4.1 Análise dos sumários para medir o grau do cumprimento dos programas**

O interesse deste ponto foi o de analisar os sumários à luz dos programas, tendo em conta que pretendíamos medir o grau do cumprimento destes últimos pelos professores que assumiram as disciplinas dos cursos analisados. Para o efeito, partimos da tabela que se segue.

<b>Cursos analisados</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Anos</b>	<b>Professores</b>
Ciências da Educação	4	5º	6
Arquitectura	7	3º	5
Economia e Gestão	5	1º	10
Psicologia	4	4º	4
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>25</b>

Tabela 2 - Cursos e as respectivas disciplinas analisados

De um total de 4 cursos resultou um total de 20 disciplinas. Dessas 20 disciplinas, a Arquitectura apresenta-se no primeiro posto, com um total de 7 disciplinas, correspondentes a 35%, seguido de Economia e Gestão com 5 (25%), Ciências de Educação e Psicologia ambos com 4 disciplinas cada, o correspondente de 20% para cada um.

Das análises feitas, conseguimos apurar os dados que passamos a apresentar, a começar com a tabela 3 referente ao cumprimento da carga horária.



### 3.4.1.1 Resultados obtidos da análise do cumprimento da carga horária

Disciplinas	Carga horária	efectivada	teórica	prática
Associativismo e Cooperativismo	30	23,33%	23,33%	
Atelier de Orientação Sócio-escolar	105	88,57%	93,33	86,67%
Atelier de Desenvolv. Competências Profissionais	52,5	97,14%	126. 67%	85, 33%
Acção Educativa	60	100%	100%	100%
Arquitectura Bioclimática	60	90%	86,67%	93,33%
Planeamento Urbano	90	88.89%	80%	93.33%
Reabilitação de Estruturas e Materiais	45	91,11%	90%	93,30%
Arquitectura 4	120			
Teoria de Arquitectura	45	100%	100%	
Ecologia da Construção	45	80%	73,33%	
Gestão de Obras	45			
Microeconomia	90	90%	85,00%	100%
Análise Matemática 1 (Professores A e B)	90	97,78%	93,33%	100%
Análise Matemática 1 (Professores A e C)		88,89%	93,33%	86,67%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e B)	60	100%	100%	100%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e C)		83,33%	100%	66,67%
Introdução à Informática (Professor A)	60	100%		100%
Introdução à Informática (Professor B)		80%		80%
Seminário de Antropologia	45	66,66%	100%	0%
Psicologia Escolar	75	44%	42,22%	26,67%
Psicodiagnóstico Clínico	90	88,89%	86,67%	80%
Psicologia da Saúde	60	100%	88.89%	133.33%
Psicologia da Comunicação	75	60%	31.11%	50%

Tabela 3 - Síntese do cumprimento da carga horária

Através da tabela que acabamos de apresentar podemos verificar que, dos sumários das 20 disciplinas analisadas, merecem ser destacadas, pela positiva, 4 delas, nas quais foi cumprida a totalidade da carga horária. Estamos a referir às disciplinas de Acção Disciplinar (5º CED), Teoria de Arquitectura (3º ARQ), Técnicas de Expressão Oral e Escrita (1º EGE nos casos dos professores A e B), Introdução à Informática (1º EGE no caso do Professor A) e Psicologia da Saúde. Merece ainda destaque a disciplina de Análise Matemática 1 pelo cumprimento de 97,78% do total da carga horária, mas, sobretudo, pelo facto do Professor B (Professor de prática) ter cumprido 100% da carga horária.

No que toca às disciplinas que se enquadram no grupo dos que menos cumpriu a carga horária, podemos verificar, através do mesmo quadro, que a disciplina Associativismo e Cooperativismo (5º CED) apresenta o pior índice com 23,33%. Logo a seguir, temos Psicologia Escolar (4º PSI) com 44%, seguido e, no terceiro posto deparamo-nos com a Psicologia da Comunicação com (4º PSI) com 60%. Faz parte ainda deste grupo, a disciplina Seminário de Antropologia com apenas (1º EGE) com 66,66%.

Enfim, esse incumprimento da carga horária apresenta-se como uma das principais causas do incumprimento do conteúdo programático, ou seja, dos itens elencados no programa da disciplina, dado que a maioria dessas disciplinas apresentam, igualmente, os menores índices em termos de cumprimento a este nível, como se pode verificar, a seguir, através da tabela 4, apresentada no próximo tópico.

#### **3.4.1.2 Resultados obtidos da análise do cumprimento dos itens/conteúdos programáticos**

A tabela que se segue ilustra que os conteúdos programáticos, normalmente apontados como caminhos a serem percorridos, tendo em vista a prossecução dos objectivos da disciplina, ou melhor, a sinopse da disciplina, nem sempre têm sido cumpridos. Através, da tabela 4 podemos, constatar que, em alguns dos casos, o que foi abordado fica muito aquém do que foi inicialmente programado.

Se, por um lado, deparamos com situações em que o professor cumpre na totalidade o conteúdo programático inicialmente traçado; por outro, encontramos situações em que o cumprimento deste aspecto não atinge os mínimos necessários para garantir e promover a qualidade, pois como já tínhamos frisado na parte introdutória deste trabalho, a FNQ (2005:56) define a qualidade como “(...) totalidade de características de uma entidade (actividade ou processo, produto), organização, ou uma combinação destes, que lhe confere a capacidade de satisfazer as necessidades explícitas e implícitas dos clientes e demais partes interessadas”.

<b>Disciplinas</b>	<b>itens</b>	<b>abordados</b>	<b>não abordados</b>
Associativismo e Cooperativismo	19	36,84%	63,16%
Atelier de Orientação Sócio-escolar	7	71,43%	28,57%
Atelier de Desenvolvimento Competências Profissionais	52	80,77%	19,23%
Ação Disciplinar	67	100%	0%
Arquitectura Bioclimática	40	40%	60%
Planeamento Urbano	56	46,43%	53,57%
Reabilitação de Estruturas e Materiais	70	97,14%	2,86%
Arquitectura 4			
Teoria de Arquitectura	11	100%	0%
Ecologia da Construção	66	48,48%	51,52%
Gestão de Obras			
Microeconomia	63	85,71%	14,29%
Análise Matemática 1 (Professores A e B)	54	94,44%	5,56%
Análise Matemática 1 (Professores A e C)	54	94,44%	5,56%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e B)	34	82,35%	17,65%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e C)	34	82,35%	17,65%
Introdução à Informática (Professor A)	64	54,69%	45,31%
Introdução à Informática (Professor B)	64	56,25%	43,75%
Seminário de Antropologia	31	70,97%	29,03%
Psicologia Escolar	24	66,67%	33,33%
Psicodiagnóstico Clínico	31	100%	0%
Psicologia da Saúde	48	72,92%	27,08%
Psicologia da Comunicação	39	30,77%	69,23%

Tabela 4 - Síntese do cumprimento do conteúdo programático/itens

As evidências acima apresentadas na Tabela 4 permitem-nos concluir que faz parte do grupo que apresenta o maior índice de cumprimento, as disciplinas de Ação Disciplinar (5º CED), Teoria de Arquitectura (3º ARQ), Análise clínica (4º PSI), todos com 100% o que, por conseguinte, vem comprovar o que afirmamos atrás, isto é, que são, praticamente, as mesmas disciplinas, nas quais se registaram, em simultâneo, um maior índice de cumprimento da carga horária e um maior índice de cumprimento dos conteúdos programáticos/itens.

De entre as disciplinas que apresentam os melhores índices de cumprimento dos itens, destacam-se, ainda, Reabilitação de Estruturas e Materiais (3º ARQ) com 97,14%, Análise Matemática 1 (1º EGE) com 94,44% e, por último Microeconomia (1º EGE) e Técnicas de Expressão Oral e Escrita (1º EGE) com 85,71% e 82,35%, respectivamente.

No grupo das disciplinas que apresentam os piores índices de cumprimento, fazem parte, em primeiro lugar, Psicologia da Comunicação (4º PSI) com apenas 30% de itens abordados, isto é, apenas 1/3. A segunda oposição é ocupada por Associativismo e Cooperativismo (5º CED) com apenas 36,84% dos itens abordados, logo no terceiro posto temos Arquitectura

Bioclimática com 40%, o quarto posto é ocupado por Planeamento Urbano e Ecologia da Construção (ambos 3º ARQ) com 46,43% e 48,48%, respectivamente.

Podemos notar que, em 5 disciplinas, o correspondente a 25% das 20 analisadas, não foram abordados nem 50% dos seus respectivos conteúdos programáticos. Para além desses casos, que apresentam os piores índices, podemos verificar que em outros 4 não foram efectivados sequer os 2/3 (75%) dos itens, nomeadamente, Introdução à Informática (1º EGE) com a média de 55% entre os dois docentes, Psicologia Escolar (4º PSI) com 66,67%, Seminário de Antropologia (1º EGE) com 70,97% e Psicologia da Saúde (4º PSI) com 72,92%.

Depois de termos analisado o cumprimento da carga horária e da efectivação dos conteúdos programáticos a nível das disciplinas, achamos pertinente comparar as médias obtidas por cada um dos cursos e, por isso mesmo, temos o gráfico que passamos a apresentar.

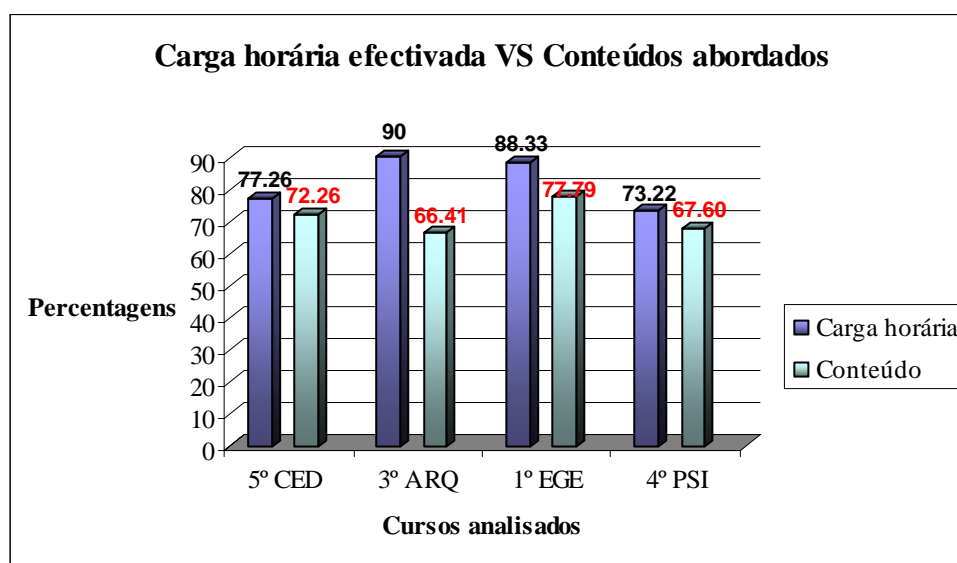


Gráfico 1 - Síntese do cumprimento da carga horária e dos conteúdos programáticos

A partir do Gráfico 1, podemos concluir que, efectivamente, nos cursos onde se registaram os índices mais baixos em termos do cumprimento carga horária (5º CED e 4º PSI), registaram, igualmente, os índices mais baixos no que toca ao cumprimento dos conteúdos programáticos. Contudo, não podemos ignorar que, o 3º ARQ apesar de ter apresentado o índice mais elevado em termos de cumprimento da carga horária (90%), apresenta, também o índice mais baixo no que toca à efectivação do conteúdo programático (66,41%).

Como podemos verificar, até aqui tivemos a preocupação de apresentar os dados referentes ao cumprimento da carga horária e dos conteúdos programáticos e, sendo assim, de seguida, passamos a apresentar os dados e as respectivas análises relacionados com o cumprimento dos aspectos formais exigidos no Regulamento dos cursos de graduação.

### 3.4.1.3 Resultados obtidos da análise do cumprimento das exigências formais

Este ponto vem demonstrar que, a par das análises em que tivemos como objectivos medir o cumprimento da carga horária e a efectivação dos conteúdos programáticos/itens, tivemos um outro objectivo, muito embora, virado para a análise do cumprimento das exigências formais, incidindo, mais uma vez, sobre os programas e os seus respectivos sumários.

Para a análise do cumprimento dos aspectos formais nos programas tivemos em conta 22 itens, extraídos dos Regulamento dos cursos de graduação da UniPiaget, como atrás já referimos, com excepção dos itens 15 e 21, os quais foram enumerados e ordenados de 1 a 22.

### 3.4.2 Evidências constatados na análise dos programas

Disciplinas	programa
Associativismo e Cooperativismo	86.36%
Atelier de Orientação Sócio-escolar	90.91%
Atelier de Desenvolvimento Competências Profissionais	86.36%
Ação Disciplinar	86.36%
Arquitectura Bioclimática	27.27%
Planeamento Urbano	45.45%
Reabilitação de Estruturas e Materiais	40.91%
Arquitectura 4	
Teoria de Arquitectura	95.45%
Ecologia da Construção	63.64%
Gestão de Obras	
Microeconomia	77.27%
Análise Matemática	86.36%
Técnicas de Expressão Oral e Escrita	77.27%
Introdução à Informática	100%
Seminário de Antropologia	81.82%
Psicologia Escolar	72.73%
Psicodiagnóstico Clínico	81.82%
Psicologia da Saúde	90.91%
Psicologia da Comunicação	90.91%

Tabela 5 - Resultados obtidos da análise do cumprimento das exigências nos programas

Como podemos verificar, através da tabela que acima apresentamos, do total dos 22 itens, dois deles: item 1 – Identificação do curso; item 17 – Conteúdos programáticos foram respeitados a 100% em todos os programas analisados. Não obstante, reconhecemos, que é quase impossível haver um programa sem serem apresentados os conteúdos programáticos.

Com um bom índice de cumprimento, temos o item 2 – Logotipo da UniPiaget; item 3 – Nome da UniPiaget; item 4 – Nome do/a professor/a, todos com 94% cada.

Podemos ainda destacar mais quatro casos por apresentarem um índice de 89%, referimo-nos, desta vez, ao item 7 – carga horária da disciplina; item 8 – Número de semestre; item 11 – Ano do curso; item 18 – Bibliografia recomendada.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, destacamos os casos em que se verificam os piores índices, a começar com o item 10 – Código de curso com apenas 28%, logo a seguir temos o item 15 – Metodologia de trabalho e o item 22 – Horário de atendimento do estudante, ambos com 50%. Neste particular, podemos notar que, dos 18 programas analisados, apenas a metade levou em consideração esses dois aspectos, mesmo sabendo que são, na verdade, de capital importância quando pretendemos promover aprendizagens significativas.

Por outro lado, procuramos analisar o comportamento de cada programa em relação aos 22 itens o que, por conseguinte, nos possibilitou apurar que em apenas uma única disciplina se verificou o cumprimento a 100% dos itens, isto é, Introdução a Informática.

A segunda posição é ocupada pela Teoria de Arquitectura (3º ARQ) com 95,45%, enquanto que o terceiro posto é ocupado, em simultâneo, por Atelier de Orientação Sócio-escolar (5º CED), Psicologia da Saúde (3º PSI) e Psicologia da Comunicação (3º PSI), todos com 90,91%. Entre os melhores índices, destacam-se, ainda, Atelier de Desenvolvimento de Competências Profissionais (5º CED), Acção Disciplinar (5º CED) e Análise Matemática 1 (1º EGE), todos com 86,36%. Porém, deparamo-nos, igualmente, com casos em que se nota uma fraca preocupação com as exigências formais.

Faz parte deste grupo Arquitectura Bioclimática (3º ARQ), apresentando o pior índice (27,27%), isto é, dos 22 itens não foram tidos em conta sequer 1/3. No segundo posto aparece

Reabilitação de Estruturas e Materiais (3º ARQ) com 40,91% e, logo a seguir, a esta encontramos Planeamento Urbano (3º ARQ) com 45,45%. Esses três casos aqui destacados devem-se ao facto de não terem cumprido pelo menos 50 % dos itens exigidos.

Contudo, o que nos despertou maior preocupação não é facto de não terem sido cumpridos os 50% dos itens, mas sim o não cumprimento dos itens que mais contribuem para o desenvolvimento da capacidade crítica e de acção por parte dos alunos. Pois estamos a referir, concretamente, ao incumprimento dos itens 14 – Objectivo da disciplina; 15 – Metodologia de trabalho; 16 – Sistema de avaliação; 18 – Bibliografia recomendada; 19 – Distribuição dos tempos lectivos e da bibliografia; e por último 22 – Horário de atendimento ao estudante.

Uma vez feita esta análise de cada disciplina em particular, passamos para a análise comparativa entre os cursos e, por conseguinte, ficou patente que, se por um lado, o curso que apresenta o maior índice é 5º Ciências de Educação com 87,50%, superando 1º Economia e Gestão em aproximadamente 3% e 4º Psicologia em um pouco mais que 3,5%, o curso com o pior índice é 3º Arquitectura e, a uma distância significativa, dado que não passou dos 54,55%. Enfim, o que já sublinhamos está sintetizado, através do Gráfico 2 que se segue.

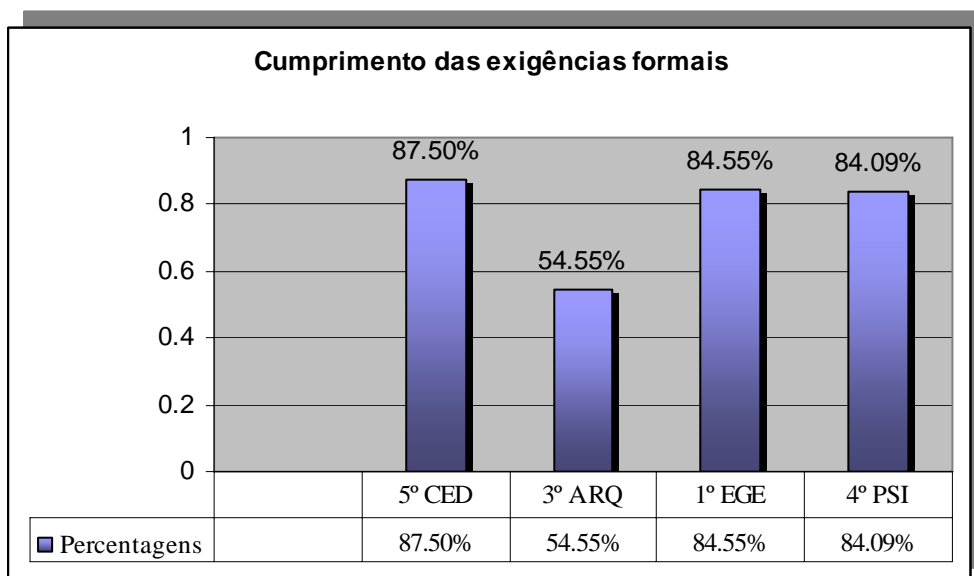


Gráfico 2 - Ilustração do cumprimento dos itens formais pelos cursos analisados

Feita essa análise comparativa entre os cursos, quisemos concluir esta parte com uma análise global e, para este efeito, entendemos que seria pertinente agruparmos os itens em três grandes categorias: Identificação genérica; Caracterização; Referências de suporte/apoio.

O mesmo é dizer que, sem alterar os códigos que lhes foram atribuídos no início, o agrupamento que viemos a fazer veio, obviamente, apresentar uma outra disposição dos itens como podemos verificar, através da tabela que apresentamos a seguir.

Grupos	Código	Itens/ variáveis	% Individual	% Grupo
Identificação genérica	1	Identificação do curso	100	81.27
	2	Logotipo da UniPiaget	94	
	3	Nome da UniPiaget	94	
	4	Nome do/a professor/a	94	
	5	Código da disciplina	67	
	6	Nome da disciplina	94	
	8	Número de semestre	89	
	9	Nome do curso	78	
	10	Código de curso	28	
	11	Ano do curso	89	
	12	Ano lectivo	67	
Caracterização	7	Carga horária da disciplina	89	76.83
	13	Enquadramento da disciplina	72	
	14	Objectivos da disciplina	72	
	15	Metodologia de trabalho	50	
	16	Sistema de avaliação	78	
	17	Conteúdos programáticos	100	
Referências de suporte/ apoio	18	Bibliografia recomendada	89	67.80
	19	Distribuição dos tempos lectivos e bibliografia	61	
	20	Resumo	56	
	21	Paginação do programa	83	
	22	Horário de atendimento ao estudante	50	

Tabela 6 - Síntese da análise dos programas com os itens/variáveis agrupados

Ora, esses dados, uma vez agrupados desta forma, permitiram-nos concluir que as médias mais baixas se verificam, em primeiro lugar, no que se refere às *referências de suporte/ apoio* (67,80%) e, em segundo lugar, no que tange à *caracterização* (76,83%), pese embora, o facto de as diferenças não serem tão significativas, sobretudo, deste último em relação ao grupo *identificação genérica*, no qual se verificou a maior média (81,27%).

Essa mesma preocupação que tivemos de analisar o cumprimento dos itens formais exigidos pela UniPiaget, tivemos-la, também, com relação aos sumários.



### 3.4.3 Evidências constatados na análise dos sumários

Cumpre-nos enaltecer que, se aquando da análise dos programas só conseguimos analisar os 18, já no que toca aos sumários, foi possível analisar de todas as disciplinas leccionadas nos 4 cursos escolhidos, como podemos verificar na tabela seguinte.

Cursos analisados					
		Frequência	%	% válida	% acumulada
Válido	5ª Ciências de Educação	83	15.8	15.8	15.8
	3º Arquitectura	150	28.6	28.6	44.5
	1º Economia e Gestão	185	35.3	35.3	79.8
	4º Psicologia	106	20.2	20.2	100.0
	<b>Total</b>	<b>524</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Tabela 7 - Cursos e as respectivas disciplinas analisados

A Tabela 7 ilustra-nos que dos 524 sumários analisados a maior percentagem pertence ao 1º Economia e Gestão (35%); no segundo posto encontramos 3º Arquitectura (28.6%); no terceiro posto temos 4º Psicologia; no 4º temos 5º Ciências de Educação.

Ora, se em termos de quantidade de sumários analisados podemos notar uma diferença de aproximadamente 10% entre o primeiro e o último (1º Economia e Gestão e 5º Ciências de Educação), o mesmo não podemos dizer quanto à análise do cumprimento dos requisitos formais. Aliás, o cumprimento a este nível, em termos globais, enquadra-se, perfeitamente, nos aspectos positivos, dado que as médias obtidas em cada disciplina é acima de 84% e as médias a nível dos cursos ultrapassam os 88%. Contudo, não há um único caso em que se verifica um cumprimento a 100%, como podemos verificar na tabela que se segue.

Disciplinas	sumários	Méd/curso
Associativismo e Cooperativismo	90.19%	89.05
Atelier de Orientação Sócio-escolar	84.45%	
Atelier de Desenvolv. Competências Profissionais	88.24%	
Ação Disciplinar	93.33%	
Arquitectura Bioclimática	88.24%	88.75
Planeamento Urbano	88.24%	
Reabilitação de Estruturas e Materiais	87.78%	
Arquitectura 4	88.24%	
Teoria de Arquitectura	92.28%	
Ecologia da Construção	88.24%	
Gestão de Obras	88.24%	
Microeconomia	87.79%	89.68
Análise Matemática 1 (Professores A e B)	90.67%	
Análise Matemática 1 (Professores A e C)		
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e B)	88.70%	
Técnicas de Expressão Oral e Escrita (Prof. A e C)		
Introdução à Informática (Professor A)	88.89%	
Introdução à Informática (Professor B)		
Seminário de Antropologia	92.35%	
Psicologia Escolar	88.66%	90.89
Psicodiagnóstico Clínico	91.76%	
Psicologia da Saúde	94.12%	
Psicologia da Comunicação	89.02%	

Tabela 8 - Ilustra o cumprimento das exigências nos sumários analisados

#### 3.4.4 Apreciação global dos dados obtidos

No que tange à apreciação global do que conseguimos recolher, podemos afirmar que, se por um lado, deparamos com situações em que professores/responsáveis e muitos outros colaboradores, que já estão muito bem enquadrados nessa filosofia/cultura do funcionamento da e na UniPiaget, por outro, temos aqueles que precisam ser sensibilizados e convocados a melhor perceberem e assumirem plenamente os requisitos exigidos, quer no que toca ao planeamento e elaboração de materiais de suporte, como é o caso do programa, quer no que se refere ao cumprimento daquilo que os mesmos planificaram.

Na verdade, dos resultados apurados temos, por um lado, situações do pleno cumprimento a todos os níveis analisados, por outro, deparamo-nos com situações que não abonam em nada o desenvolvimento das competências dos alunos, na qualidade dos principais visados, e a própria UniPiaget, dado ao índice de incumprimento elevado dos requisitos.

Refirimo-nos, em concreto, ao incumprimento do programa, seja a nível da carga horária, seja a nível dos conteúdos programáticos, seja ainda a nível das exigências formais, pois todos juntos acabam por contribuir para baixar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem sem ignorar que o incumprimento a esses níveis associados ao incumprimento do conteúdo programático, seguindo a sequência lógica apresentada no programa da disciplina, promove a indisciplina, a desorientação e o desinteresse nos alunos.

No entanto, devemos, igualmente, sublinhar que todas essas limitações encontradas são, na verdade, reflexos de como tem sido o controlo, quer a nível da coordenação dos cursos que, como sabemos, têm como uma das principais tarefas velar pelo cumprimento escrupuloso por parte dos professores dos requisitos que são-lhes-exigidos, quer a nível dos serviços que têm como responsabilidade, organizar e arquivar os *dossiers* dos cursos que vêm sendo ministrados na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Este cenário retratado até aqui, sobretudo, neste último capítulo em que tivemos a oportunidade de apurar os aspectos positivos e os aspectos menos conseguidos, podemos, desde já, afirmar que temos mais argumentos que justifiquem a criação de um sistema de controlo interno nesta Universidade.

## Capítulo 4: Conclusões e recomendações

---

### 4.1 Conclusões

Apraz-nos sublinhar, de antemão, que a realização deste trabalho nos permitiu reforçar as nossas convicções de que a aposta num ensino de qualidade é hoje encarada pelas instituições educativas, sobretudo, as do ensino superior, como uma via incontornável, dada a necessidade de possibilitar ao indivíduo as condições que lhe permitam desenvolver as competências necessárias para se estabelecer sem sobressaltos nesta sociedade global.

Assim, concluindo, podemos dizer que o estudo de caso da UniPiaget, tendo tido por objectivo analisar o cumprimento dos programas nas diversas disciplinas de alguns dos cursos, à luz dos princípios que norteiam, quer a qualidade, quer a auditoria interna, ou quer ainda, a auditoria pedagógica, aconteceu por termos reconhecido que a qualidade de ensino passa pelo acompanhamento e avaliação do processo ensino/aprendizagem, bem como do próprio processo de desenvolvimento das instituições educativas.

Tendo sido nosso propósito aferir a qualidade de ensino praticado na UniPiaget, procurámos centrar o nosso foco numa tríada de factores que entendemos serem de capital importância na promoção de qualidade de ensino: o cumprimento da carga horária; a efectivação dos conteúdos programáticos; o cumprimento das exigências formais na elaboração dos programas e no preenchimento dos sumários.

Feito esse percurso, cumpre-nos, agora, dar a conhecer as conclusões a que chegámos no que diz respeito à qualidade de ensino praticado na UniPiaget. É obvio que não podemos discordar do facto de, na UniPiaget, ter sempre havido a preocupação em controlar as actividades pedagógicas, pois reconhecemos que o actual sistema de controlo tem-se esforçado ao máximo para desempenhar o seu papel; não obstante, concluímos, a partir do estudo de caso realizado, que esse controlo precisa ter um carácter sistémico.

Tivemos oportunidade de registar que, por um lado, alguns dos professores que leccionaram as disciplinas analisadas dos 4 cursos, que constituíram o nosso extracto amostral, já estão muito bem enquadrados na filosofia da e na UniPiaget. Contudo, por outro, registámos a necessidade de sensibilizar e convocar outros, ainda não totalmente integrados.

Da análise dos dados recolhidos, à luz das exigências traçadas pelo Modelo de Gestão pela Excelência e/ou que surgiram com emergência do paradigma da aprendizagem, permitem-nos concluir que o sistema de controlo interno, sobretudo, no que toca ao controlo do processo ensino/aprendizagem, apresenta algumas limitações, dado que deparamos com situações bastante positivas, isto é, com índices de cumprimento nos três níveis analisados, situações essas que apontam para a totalidade, ou, pelo menos, dela se aproximam e situações em que os índices estão aquém daquilo que é minimamente exigido e/ou esperado.

Assim sendo, por um lado, estamos em condições de afirmar que os objectivos inicialmente traçados foram alcançados, dado que, do confronto entre as grandes linhas de orientação teóricas com o trabalho empírico realizado, foi possível tirar ilações que se enquadram nos aspectos positivos e que merecem ser enaltecidos no sentido de servirem como bons exemplos a serem mantidos, seguidos e promovidos na comunidade académica da UniPiaget, para que esta prossiga trilhando em busca da excelência que os tempos actuais exigem. Todavia, os resultados desse confronto, permitiram-nos, por outro lado, identificar situações que se enquadram, quer nos aspectos negativos, quer nas ameaças.

Na verdade, se esses últimos continuarem a persistir, não temos dúvidas que dentro do curto, médio ou logo prazo, haverá interessados que, preocupados com a qualidade de ensino praticado na UniPiaget, resolverão incidir seus estudos nesta temática e, traçarão perguntas de partida e hipóteses que se assemelharão às que traçamos quando iniciámos o nosso estudo.

Ou seja, assim como nós, outros estudantes, depois de nós, quererão saber se *o controlo interno dos programas e dos sumários dos cursos ministrados na UniPiaget obedeceu aos normativos vigentes?* o que, na verdade, consiste numa inquietação que deve estar presente na mente de qualquer um que esteja directa ou indirectamente relacionado esta Universidade.

Agora, o que pode não vir a ser bom nem para sociedade cabo-verdiana, em geral, nem para a UniPiaget nem para a sua comunidade académica, em particular é se esses vierem a apontar uma hipótese que se assemelha à que traçámos no início quando dizíamos que *A falta de um sistema de controlo rigoroso dos programas e dos sumários pode ser uma das principais causas do défice em termos de cumprimento dos programas, tendo, por conseguinte, reflexos na qualidade do ensino* e, findo o trabalho confirmarem essa hipótese.

Hipótese esta que, com base nos dados recolhidos, analisados e discutidos à luz de teorias de referência, é confirmada. Confirmamos, ainda, que os dados obtidos, aliados aos princípios éticos numa investigação, nos ofereceram a oportunidade de não cometermos o *Erro, tipo II* que consiste, segundo Pinto (1990:169) “(...) erro na decisão do experimentador resultante da rejeição da hipótese nula, quando ela é de facto verdadeira”, dado que estamos em condições de reafirmar que a falta de um sistema de controlo rigoroso e sistémico dos programas e dos sumários é, efectivamente, uma das principais causas do incumprimento do programa e que, esse facto tem vindo a reflectir-se na qualidade de ensino.

Recordamos que, para chegarmos a essas conclusões foi preciso que antes de começarmos o trabalho tivéssemos optado por uma metodologia de apoio, quer na recolha, quer no tratamento, quer ainda na análise e apresentação dos resultados, metodologia essa que nos permitiu objectividade na recolha e no tratamento de dados. Dados esses que nos permitem afirmar que as poucas instituições existentes no nosso país não convivem no dia-a-dia com acirramento da concorrência e os desafios para se manterem nesse *mercado*. Mesmo assim, as que aqui existem não podem dar-se ao luxo de se pautarem por atitudes negligentes.

Concluiríamos dizendo que a UniPiaget, apesar de ter vindo a ser reconhecida pela sociedade cabo-verdiana como uma instituição credível, traduzida, pelo menos, através dos indicadores estatísticos, já que, tendo iniciado com cerca de 50 estudantes, volvidos cinco anos, já ultrapassou os 2000 inscritos, incluindo tanto os que estão nos cursos de graduação como os

que estão nos programas de pós-graduações, exige-se-lhe que aposte constantemente na melhoria dos serviços que presta a esta sociedade e uma das formas é, sem dúvida, a melhoria dos sistemas de controlo interno, se realmente pretende continuar merecendo esta confiança.

Esta nossa preocupação deve-se ao facto de termos constatado que os dados recolhidos na pesquisa empírica, confrontados entre si e, também, cruzados com a teoria que invocámos, permitem-nos concluir que urge mudanças estruturantes no processo de controlo interno, tendo em conta que em nenhum dos *dossiers* dos cursos analisados havia todos os programas acompanhados, igualmente, dos respectivos sumários.

## 4.2 Algumas sugestões de melhoria

A par das conclusões que precedem, sugerimos aqui alguns caminhos que podem ajudar nas futuras reflexões e posterior definição de acções concretas, visando um controlo eficiente e eficaz e, consequentemente, a criação de melhores condições para a rentabilização do processo ensino/aprendizagem. São elas, desde as mais gerais até às mais específicas:

- (i) a criação de um Serviço de Auditoria Interna<sup>19</sup>, para a realização de acções de controlo especializado nos diversos sectores, designadamente: administrativo, financeiro, pedagógico. Este serviço, para além das actividades de controlo de todo o funcionamento, poderá vir a ser responsável pela elaboração e adopção de critérios, metodologias e, consequentemente, de manuais de procedimento e/ou de controlo de qualidade. Ou seja, será fundamental identificar os pontos de resistência e criar medidas pedagógicas, mas também correctivas capazes de fazer com que o sistema de controlo interno se posicione, efectivamente, como um eixo central na promoção da qualidade de ensino na UniPiaget.
- (ii) a revisão Regulamento dos cursos de graduação, consagrando a obrigatoriedade de os docentes incluírem nos Programas das respectivas disciplinas de um item sobre a “Metodologia de trabalho”, no qual farão a menção das estratégias, vias, processos e métodos através dos quais se

---

<sup>19</sup> É compromisso nosso apresentar, nos próximos tempos, um projecto-proposta para ser submetido à apreciação dos órgãos dirigentes da UniPiaget.

propõem organizar o processo de ensino/aprendizagem de modo a darem cumprimentos aos diversos conteúdos programáticos;

- (iii) o aproveitamento das potencialidades que o Sistema de Informação Académica já existente oferece para permitir, quer à comunidade académica da UniPiaget, quer ao público em geral, visualizar os sumários dos professores, como forma de se promover um maior intercâmbio entre esta instituição e as outras nacionais e/ou internacionais;
- (iv) o acompanhamento dos professores de forma a os consciencializá-los em relação à necessidade uniformização da estrutura dos programas, sobretudo, na parte formal, evitando que cada um elabore o programa seguindo modelos de outras instituições;
- (v) a introdução de mais uma modalidade de tipo de aula pois, para além de *aulas teóricas* e *aulas práticas*, é pertinente o tipo *aulas teórico-práticas* e muitos docentes o utilizam;
- (vi) a (re)introdução do item “no módulo”, no Livro de sumários, à semelhança do que havia aquando do início do funcionamento da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget), dado que foi introduzido, recentemente, o PDI – “Dossier de Docência”, no qual se exige que o agrupamento dos conteúdos programáticos seja feito por Módulos.
- (vii) formação de pessoal afecto ao serviço de atendimento, de modo a que possam, oportunamente, controlar a regularidade dos actos e procedimentos e fornecer sugestões no sentido do suprimento de eventuais anomalias ou falhas.
- (viii) adopção da prática de reacção oportuna por parte dos órgãos e estruturas competentes da UniPiaget às actividades dos docentes e, em particular, aos programas e relatórios semestrais ou anuais apresentados pelos mesmos, a fim de ficarem cientes de que o seu desempenho é acompanhado e valorizado e de que existe um efectivo controlo interno na instituição.



## Bibliografia

ALMEIDA, Marcelo Cavalcanti. (2003). *Auditoria: um curso moderno e completo*. (6ª Ed.) São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN: 85-224-3503-0.

ASSIS, Rui. “A Moderna Inspeção” in Jornal “a Página”, ano 7, n.º 67, Abril 1998, disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=336>, consultado a 17/06/06.

ASSOCIAÇÃO Portuguesa de Certificação. (s. d.) “IX Fórum APCER: excelência empresarial para PME’s”, disponível em [http://www.apcer.pt/downloads/forumix/Excelencia\\_PME\\_06\\_VII.pdf](http://www.apcer.pt/downloads/forumix/Excelencia_PME_06_VII.pdf), consultado a 27/05/06.

CARNEIRO, Alberto. (2004). *A Auditoria de Sistemas de Informação*. (2ª Ed.). Lisboa: FCA – Editora de Informática. ISBN: 972-722-436-9.

CARNEIRO, Roberto. (2003). “Os professores e os saberes”, disponível em <http://download.microsoft.com/download/e/6/0/e60604c1-9468-4b22-89cf-2afafa3823c1/Escola.pps>, consultado a 23/05/06.

CARRARA, João Alfredo. (2006). “Função social e humanizadora do educador” disponível em [http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu\\_vmat.php?s=501&vm\\_idmat=665](http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?s=501&vm_idmat=665), consultado a 23/05/06.

CHIAVENATO, Idalberto. (2004). *Recursos Humanos: o Capital humano das Organizações* (8ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN: 85-224-3873-0.

COMISSÃO Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde. (s. d.) “Legislação sobre Ensino Superior” disponível em [http://www.cniunicv.cv/conteudo.asp?cod\\_conteudo=9](http://www.cniunicv.cv/conteudo.asp?cod_conteudo=9), consultado a 20/04/06.

Decreto-Lei nº 25/2001, de 5 de Novembro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 65/2005, de 24 de Outubro – Define transitoriamente o regime de autorização de funcionamento de cursos superiores ministrados por estabelecimentos de ensino privado.

ESCOLA Nacional da Administração Pública (ENAP). (s. d.). “A Responsabilidade social no Modelo de Excelência em Gestão Pública”, disponível em <http://www.gespublica.gov.br/publicacoes/enap/apresentacao%20gespublica.ppt>, consultado a 27/05/06.

FIGUEIREDO, António Dias de. (1998). “Como renovar a qualidade de ensino?” disponível em <http://eden.dei.uc.pt/~adf/ensino.pdf>, consultado a 15/05/06.

FREIRE, Paulo. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (29ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra. ISBN: 85-219-0243-3.

FUNDAÇÃO Nacional da Qualidade. (2005). “Critérios de Excelência 2006”, disponível em [http://www.fnq.org.br/Portals/\\_FNQ/Documents/CE\\_2006\\_Brz.pdf](http://www.fnq.org.br/Portals/_FNQ/Documents/CE_2006_Brz.pdf), consultado a 27/05/06.

GIL, António Carlos. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN: 85-224-2650-3.

GIL, António de Loureiro. (1999). *Auditoria da qualidade*. (3ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN: 85-224-2279-6.

\_\_\_\_\_. (1999). *Auditoria Operacional e de Gestão*. (4ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. ISBN: 85-224-2278-8.

\_\_\_\_\_. (2000). *Auditoria Operacional e de Gestão*. (5ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas. ISBN 85-224-2650-3.

KOTLER, Philipe. (1999). *Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados*. São Paulo: Futura. ISBN: 85-7413-004-0.

LAFORTUNE, Louise e SAINT-PIERRE, Lise. (2001). *A Afectividade e Metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-409-9.

LAMAS, Estela P. R. et al. (2001). *Contributos para uma metodologia científica mais cuidada*. Lisboa: Editora Instituto Piaget. ISBN: 972-771-560-5.

MARCOS, Luiz Vieira (Secretário de Estado da Administração) e BORNHOLDT, Max Roberto (Secretário de Estado da Fazenda). (2005). “Concurso Público: Manual do

Candidato. Edital SEF / SEA 001/2005”, disponível em <http://www.concursosef.ufsc.br/?categoria=manual>, consultado a 14/07/06.

MORAIS, Georgina e MARTINS, Isabel. (1999). *Auditoria Interna: Função e Processos*. Lisboa: Área Editora. ISBN: 972-8472-06-4.

PENTEADO, Adriane Lima. (2002). *As cinco disciplinas essenciais do aprendizado continuado aplicadas à tercerização de serviços: Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

PINTO, Amâncio da Costa. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia. ISBN: 972-9036-05-5.

QUIVY, Raimond e CAMPENHOUDT, Luc Van. (2003). *Manual de Investigação em Ciências sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Ed. Gradiva. ISBN: 972-662-275-1.

REPÚBLICA de Cabo Verde – Conselho de Ministros. (2001). *As Grandes Opções do Plano: Uma Agenda Estratégica para 2002 -2005*.

RODRIGUES, Jorge Nascimento. (s. d.). “Peter Senge” o mago da ‘Quinta Disciplina’”, disponível em <http://www.janelanaweb.com/manageme/senge.html>, consultado a 23/05/06.

SÁ, José Martins de (Inspeção Geral das Finanças de Portugal) (s. d.). “O SCI e a intervenção da IGF em instituições do Ensino Superior”, disponível em [http://www.igces.mces.pt/docs/sem2/sem2pag27\\_58.pdf](http://www.igces.mces.pt/docs/sem2/sem2pag27_58.pdf), consultado a 08/05/06.

SILVA, Carlos Átila Álvares da (Tribunal de Contas da União do Brasil) e FRANCO, António de Sousa (Tribunal de Contas de Portugal). (1992). *Manual de Auditoria e de Procedimentos: Glossário de termos comuns utilizados no âmbito do controlo externo*. Lisboa: Tribunal de Contas.

SMITH, Mark K. (2001). “Peter Senge and the learning organization”, in the Encyclopedia of Informal Education, disponível em [www.infed.org/thinkers/senge.htm](http://www.infed.org/thinkers/senge.htm), consultado a 07/07/06.

VARELA, Bartolomeu Lopes. (2004). *Manual de Auditoria Pedagógica: Apontamentos destinados aos alunos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ciências de Educação e Praxis Educativas: Variante Inspeção Educativa*.

# Anexo

---

## A Tabelas com as sínteses dos dados recolhidos

### A.1 Síntese do cumprimento da carga horária, do conteúdo programático e dos aspectos formais

Constam nessa tabela informações relacionadas com o cumprimento da carga horária e dos conteúdos programáticos estipulados no programa de cada disciplina pelos respectivos docentes, bem como o que foi materializado, de acordo com os sumários que recebemos. Essa tabela apresenta-nos, igualmente, os dados referentes ao cumprimento dos aspectos formais exigidos pelo Regulamento dos cursos de graduação, quer para os programas, quer para os sumários.

## A.2 Sínteses da correspondência entre sumários e programas

Este documento permite-nos visualizar de maneira mais detalhada o cumprimento da carga horária e dos conteúdos programáticos. De sublinhar que o mesmo consiste, por um lado, numa síntese de aproximadamente 60 grelhas preenchidas, através do cruzamento entre os 20 programas e/ou planos curriculares e 284 sumários para o efeito de verificação do cumprimento da carga horária, por outro, serviu-nos de referência para a elaboração da síntese global apresentada no Anexo 1 (A.1).